Colecţia *Psihologia copilului & Parenting* este coordonată de Georgeta Pânișoară.

ō 22022 by Editura POLIROM

Această carte este protejată prin Copyright. Reproducerea integrală sau parţială, multiplicarea prin orice mijloace și sub orice formă, cum ar fi xeroxarea, scanarea, transpunerea în format electronic sau audio, punerea la dispoziţia publică, inclusiv prin internet sau prin reţele de calculatoare, stocarea permanentă sau temporară pe dispozitive sau sisteme cu posibilitatea recuperării informaţiilor, cu scop comercial sau gratuit, precum și alte fapte similare săvârșite fără permisiunea scrisă a deţinătorului copyrightului reprezintă o încălcare a legislaţiei cu privire la protecţia proprietăţii intelectuale și se pedepsesc penal și/sau civil în conformitate cu legile în vigoare.

Pe copertă: e primovich/Depositphotos˙com
*www˙polirom˙ro*
Editura POLIROM
Iași, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266,700505
București, Splaiul Unirii nr. 6, al. B3A, se 1, el. 1, sector 4,040031, O.P. 53
Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României:
*Plictiseala la copii și adolescenţi: O perspectivă psihologică* / coord.: Elena Bonchiș. — Iaşi: Polirom, 2022
Conţine bibliografie
ISBN: 978 – 973 – 46 – 8906 – 4
I. Bonchiș, Elena (coord.)
159.9
Printed în ROMÂNIA

Volum coordonat de
Elena Bonchis
PLICTISEALA
LA COPII
ȘI ADOLESCENŢI
O perspectivă psihologică

POLIROM
2022

„Cei doi mari inamici ai fericirii sunt durerea și plictiseala”.

Arthur Schopenhauer

Cuprins

*Prezentarea autorilor* 11
*Cuvânt-înainte* (Elena Bonchiș) 17
Capitolul 1. Plictiseala – maladie a lumii moderne? *(Elena Bonebiș)* 21
Plictiseala. Scurt istoric 21
Plictiseala – trăsătură *versus* stare 25
Tipuri de plictiseală 31
Teorii asupra plictiselii: psihanalitice, environmentale, atenţionale, funcţionale 36
Poate fi plictiseala măsurată? 42
1. Despre beneficiile plictiselii 46
Capitolul 2. Plictiseala – o experienţă emoţională distinctă de *boreout, burnout,* anhedonie *(Elena Bonebiș)* 51
Introducere 51
Sindromul *boreout* 52
Sindromul *burnout* 60
Anhedonia sau reducerea/pierderea experienţei plăcerii …66
1. Despre *boreout, burnout* și anhedonie în copilărie și adolescenţă 71
Capitolul 3 – Plictiseala la vârsta copilăriei *(Elena Bonebiș)* 77
Copilul – un mic om de știinţă sau un ucenic? 77
Plictiseala ocazională. Manifestări și beneficii.
Opinii pro și contra 82
*5.* Plictiseală cronică *versus* lene 87
Perseverenţa – antidotul plictiselii 91
4. Sfaturi/sugestii pentru părinţi 94
Capitolul 4. Tendinţa spre plictiseală la vârsta adolescenţei *(Delia Bârle, Adela Lazăr)* 97
Caracteristici ale vârstei adolescenţei 97

Adolescenţii și plictiseala 99
Autoreglarea și rolul ei în gestionarea stărilor de plictiseală 102
Plictiseala în clasă – predictor al abandonului școlar… 104
1. Tendinţa spre plictiseală și dependenţele specifice vârstei adolescenţei 106
Plictiseala la adolescenţi în contextul pandemiei de COVID-19 109
2. Cum pot fi ajutaţi adolescenţii? Recomandări specifice contextelor semnificative 111
Capitolul 5. Plictiseala în context școlar. Manifestări, cauze, strategii de predare-învăţare pentru a face faţă plictiselii *{Daniela Roman)* 115
Plictiseala academică și provocările lumii contemporane 115
O privire sintetică asupra plictiselii în context școlar… 118
1. Perspective de analiză a plictiselii academice. Ce spun studiile? 122
Educaţie, plictiseală și conectivitate. Strategii de predare-învăţare pentru a face faţă plictiselii academice 129
Concluzii 139
Capitolul 6. Plictiseala academică și motivaţia. Strategii de *coping (Cecilia Sas, Gabrielamaria Adriana Șandor)…* 141
Școala este plictisitoare? 141
Plictiseala academică și motivaţia 146
1. Strategii de *coping* 149
Capitolul 7. Plictiseala și jocurile video *(Marius Drugaș)* 153
Introducere 153
Plictiseala – implicaţii asupra designului jocurilor video… 154
3 – Jocurile video active. De ce ne plictisim (și) de ele? 163
Jocurile video violente. Agresivitatea și predispoziţia

spre plictiseală 165
Jocurile video educative sunt plictisitoare? 167
Pot computerele să ne detecteze plictiseala? 170
Concluzii 173
Capitolul 8. Plictiseala și comportamentul alimentar *{Ioana Drugaș)* 175
Introducere 175
Comportamentul alimentar generat de emoţii 176
Plictiseala ca determinant al comportamentului alimentar 180
Bunătăţile alimentare ca recompensă sau simplă strategie de evitare a plictiselii? 183
1. Strategii de gestionare a comportamentului alimentar în momentele de plictiseală 185
Capitolul 9 – Plictiseala cronică – predictor al depresiei *{Camelia Maria Dindelegari)* 195
Contexte clinice ale instalării plictiselii 195
Plictiseala ca precursor al depresiei 198
Plictiseala ca manifestare a depresiei la copii și adolescenţi 200
Tehnici de prevenire a plictiselii în rândul copiilor și adolescenţilor 203
Intervenţia în cazul plictiselii ca formă a depresiei 205
Capitolul 10. Plictiseala și starea de bine *{well-being) {Cristina Marina Ghiță, Georgeta Pânișoară)* 211
Delimitări conceptuale: starea de bine și plictiseala... 211
Starea de bine – construct multidimensional.
Relaţia cu plictiseala 214
Calitatea vieţii, satisfacţia vieţii și starea de bine 218
Relaţia dintre autoeficacitate, stare de bine și plictiseală 225
Optimismul și starea de bine 228
*Bibliografie* 231
Prezentarea autorilor
ELENA BONCHIȘ este profesor doctor, iniţiator și membru fondator al Asociaţiei Naţionale a Psihologilor Școlari, președinte de onoare al acesteia, editor al

*Romanian Journal of School Psychology.* A publicat numeroase studii și articole în reviste de specialitate naţionale și internaţionale. Este autoare a volumelor: *Studierea imaginii de sine în copilărie și adolescenţă* (1997), *Copilul și copilăriao abordare psihopedagogică (1998), Metodica predării psihologiei în liceu* (1999), *Psihologia desenului copilului* (2004), *Teorii ale dezvoltării copilului* (2006), *Psihologia copilului* (2007), *Desenul și dezvoltarea cognitivă a copilului* (2010), *Am fost prietena lui Trebuie (2016)*; coautoare a volumelor: *Practica pedagogică între tradiţie și inovaţie (1997), Copilăriafundament al personalităţii* (1997), *Educaţia ieri-azi-mâine* (1998), *Competenţe predictibile ale dascălului în perspectiva viitorului* (2006), *Educăm și vindecăm prin povești* (2008), *Introducere în psihologia personalităţii (2009)*; a coordonat volumele: *Dezvoltarea umanăaspecte psihosociale* (2000), *învăţarea școlară* (2002), *Psihologia vârstelor* (2004), *Psihologie generală* (2006), *Cunoaşterea psihologică a copilului – premisă a adaptării școlare* (2009), *Impactul parentingului incomplet asupra dezvoltării socioemoţionale a copilului și adolescentului* (2010), *Familia și rolul ei în educarea copilului (2011), Psihologia jocului (2014), învaţă să asculţi* (2019), *Generaţia Z* (2021).

DELIA BÂRLE este conferenţiar doctor abilitat în cadrul Departamentului de Psihologie al Facultăţii de Ştiinţe Socio-Umane al

Universităţii din Oradea de peste 20 de ani, unde este implicată în formarea tinerilor psihologi atât în aria cercetării, cât și în aria consilierii școlare și de carieră. De asemenea, este psiholog cu drept de liberă practică în domeniul psihologiei educaţiei, cu o experienţă de peste zece ani în domeniul privat, unde a lucrat la crearea și implementarea unor programe de dezvoltare pentru toate grupele de vârstă, a unor proiecte cu instituţii de educaţie și formare și în diferite proiecte pentru comunitate. Are peste 60 de articole de cercetare publicate în reviste de specialitate din ţară și din străinătate, peste 20 de capitole

publicate în cărţi de la edituri de prestigiu naţional și internaţional, precum și două cărţi în calitate de autor unic. Domeniile de interes, în zona de cercetare psihologică și în zona practic-aplicativă sunt specificul dezvoltării copiilor și adolescenţilor sub toate aspectele, criza identităţii la vârsta adolescenţei, criza tranziţiilor în copilărie și adolescenţă, suportul acordat copiilor și adolescenţilor în situaţii de risc.

CAMELIA MARIA DINDELEGAN este profesor doctor abilitat în cadrul Departamentului de Psihologie al Facultăţii de Ştiinţe Socio-Umane a Universităţii din Oradea. A obţinut licenţa în psihologie (2001) la Universitatea din Oradea și doctoratul în psihologie (2007) la Universitatea din București. A urmat programul postdoctoral de psihologie clinică (2010) la Institutul de Cercetări Avansate în Psihologie Clinică din cadrul Universităţii „Babeș-Bolyar din Cluj-Napoca, în colaborare cu Albert Ellis Institute din New York. A obţinut atestatul de abilitare în psihologie (2015) în cadrul școlii doctorale Psihodiagnostic și intervenţii psihologice validate ştiinţific a Universităţii „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca. Este psiholog principal autonom în psihologie clinică (2007), supervizor în psihologie clinică (2007), specializat în psihoterapii cognitive și comportamentale. Din 2001 este psiholog clinician la Spitalul Municipal „Dr. Gavril Curteanu” din Oradea, secţia Psihiatrie, iar în 2010 a înfiinţat Laboratorul de Psihologie și Terapii Nemedicamentoase din cadrul aceluiași spital. Din 2015 este conducător de doctorat la Universitatea de Vest din Timișoara. Până în prezent a publicat 14 cărţi ca unic autor, 12 articole indexate Web of Science și peste 45 de articole în reviste naţionale și internaţionale.

IOANA DRUGAȘ este psiholog școlar la Liceul „Don Orione” din Oradea. A obţinut gradul didactic I în psihologie și este doctorândă la University of Debrecen, Doctoral School of Human Sciences, PhD Program în Education Research. Domeniile sale de interes sunt terapia tulburărilor de conduită și ADHD, psihologia educaţională

și consilierea psihopedagogică. Activitatea sa profesională se remarcă prin contribuţii importante aduse comunităţii locale: piese de teatru terapeutice, campanii de stopare a fenomenului bullying, workshopuri și programe de dezvoltare personală destinate tinerilor, dar și cursuri de formare continuă pentru cadrele didactice. A publicat mai multe cărţi și materiale terapeutice, oferindu-le astfel instrumente de lucru specialiștilor din domeniul psihologiei și educaţiei.

MARIUS DRUGAȘ este conferenţiar doctor în cadrul Departamentului de Psihologie al Facultăţii de Ştiinţe Socio-Umane, Universitatea din Oradea. După absolvirea specializării Psihologie la Universitatea din Oradea, și-a început cariera universitară ca preparator, apoi a continuat ca asistent și lector, iar din 2014 a devenit conferenţiar. A realizat studii doctorale în psihologie la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca. Preocupările sale didactice și de cercetare ˇs-au centrat pe psihologia personalităţii, psihologia organizaţională, psihologia jocului video și fenomenul radicalizării. Este editor executiv al revistelor *Romanian Journal of School Psychology* și *Psychological Thought.*

CRISTINA MARINA GHIŢĂ este lector doctor la Facultatea de Psihologie și Știinţele Educaţiei, Universitatea din București, unde predă cursurile de psihologia educaţiei, managementul clasei și psihopedagogie. Este doctor în știinţele educaţiei al Universităţii din București, cu o teză privind impactul strategiilor de persuasiune asupra nivelului de motivaţie. A publicat ca unic autor două cărţi, iar la Editura Polirom a participat cu cinci capitole în volume ce vizează domeniul educaţional. A luat parte la zeci de conferinţe internaţionale, publicând peste 45 de articole. A participat, de asemenea, la proiecte de cercetare relevante.

ADELA LAZĂR este asistent doctor, cadru didactic asociat în cadrul Departamentului de Psihologie al Facultăţii de Știinţe Socio-Umane, Universitatea din Oradea. ˇS-a implicat în activităţi de cercetare pe diverse

probleme ale copiilor și adolescenţilor, elaborând și o teză de doctorat cu titlul „Dimensiuni sociologice ale dezvoltării generozităţii la adolescenţi”. Printre temele sale de interes se numără comportamentul prosocial, generozitatea, filantropia, bunăstarea elevilor, bunăstarea copiilor cu dizabilităţi, devianţa în rândul adolescenţilor. Are peste șapte ani de experienţă în consiliere școlară, fiind angajată ca psiholog școlar în cadrul Școlii Private „Winnie Academy”, Asociaţia „Viitorul Acum”. A realizat numeroase programe de dezvoltare socioemoţională – atât programe ce vizează activităţi de grup, cât și individuale – pe care le-a implementat în rândul elevilor și preșcolarilor.

GEORGETA PÂNIȘOARĂ este conferenţiar doctor abilitat în cadrul Departamentului de Psihoterapie și Psihologie Aplicată, Facultatea de Psihologie și Știinţele Educaţiei, Universitatea din București. Este doctor în psihologie din 2006, conduce doctorate din 2016. Susţine cursuri de psihologia învăţării, psihologia educaţiei, motivare, comunicare verbală și nonverbală etc. Coordonează colecţia „Psihologia copilului & Parenting” a Editurii Polirom. A scris numeroase volume de succes, dintre care amintim: *Managementul resurselor umane* (trei ediţii; 2004,2005,2016), *Motivarea eficientă* (2005), *Psihologia copilului modern* (coordonator, 2011), *Medaliile succesului* (2013,2014). A participat la numeroase granturi și conferinţe naţionale și internaţionale; susţine workshopuri, webinare și programe de training (mai ales în domeniul parentingului). Autor de jocuri educaţionale *{Provocarea emoţiilor,* 2017; *Personality Game,* 2018). Fondator al siteului educaţional www˙academicparenting˙ro.

DANIELA ROMAN este conferenţiar doctor în cadrul Departamentului de Psihologie al Facultăţii de Știinţe Socio-Umane, Universitatea din Oradea. A obţinut doctoratul în psihologie la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca în 2010. Este psiholog principal cu drept de liberă practică în psihologie educaţională, consiliere școlară și vocaţională, precum și supervizor în domeniu,

acreditat de Colegiul Psihologilor din România. Este psihoterapeut format în terapia educaţională NILD – tehnici și metode în educaţia copiilor cu probleme de învăţare. în prezent este președintele Asociaţiei Naţionale a Psihologilor Școlari. A participat la numeroase conferinţe naţionale, internaţionale și granturi, susţine workshopuri și programe de training. Interesele sale în ceea ce privește cercetarea se îndreaptă spre învăţarea academică, psihologia educaţiei și psihologia familiei, fructificate prin volume și numeroase studii apărute în reviste cu impact la nivel naţional și internaţional. A contribuit în calitate de autor și coautor la realizarea mai multor volume, dintre care amintim: *Stiluri de învăţare la studenţi* (2011), *Familia și rolul ei în educarea copilului* (2011), *Dezvoltarea socio-emoţională a copilului și adolescentului în condiţii deparenting incomplet* (2011), *Psihologia jocului* (2014), *Joc-învăţare-Cooperare la clasa pregătitoare* (2016), *Intervenţii psihologice în școală. Manualul consilierului școlar* (2019), *învaţă să asculţi* (2019) și *Generaţia Z* (2021)?”

CECILIA SAS este conferenţiar și a obţinut doctoratul în știinţele educaţiei în 2005 la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, cu teza „Formarea competenţei psihopedagogice a viitorilor institutori în perioada pregătirii iniţiale”, pe care o valorifică în plan publicistic în volumul *Activitatea și personalitatea cadrului didactic pentru ciclul primar (20 () 6).* A susţinut cursurile metodologia cercetării psihopedagogice și fundamentele pedagogiei la nivel de studii de licenţă, educaţia adulţilor, psihologia copilului cu CES și cercetarea în știinţele educaţiei la nivel de studii masterale. A publicat peste 50 de articole și studii în reviste de specialitate și în volumele unor conferinţe naţionale și internaţionale. A coordonat volumul colectiv *Cunoaşterea și dezvoltarea competenţei emoţionale* (2010), rezultat al activităţii desfășurate pe parcursul anilor în cadrul Școlii de vară cu tema *Cunoaştere-Educaţie-Dezvoltare –,* a contribuit la realizarea mai multor volume colective publicate la edituri

de prestigiu din ţară. A participat la programe de formare în ţară și la universităţi europene. A îndeplinit și activităţi manageriale, fiind directorul Departamentului de Ştiinţe ale Educaţiei (2005 – 2008), directorul Centrului de educaţie continuă (2010 – 2012), prodecan la Facultatea de Ştiinţe Socio-Umane (2012 – 2016). în prezent este pensionară și cadru didactic asociat la Departamentul de Ştiinţe ale Educaţiei, Facultatea de Ştiinţe Socio-Umane, Universitatea din Oradea.

GABRIELA MARIA ADRIANA ȘANDOR este profesor gradul I în învăţământul preuniversitar. A obţinut licenţa în pedagogie socială la Universitatea „Avram Iancu" din Cluj-Napoca. A urmat un maștер cu specializarea „Educaţie integrată în învăţământul primar și preșcolar" la Universitatea din Oradea, precum și o serie de programe de formare continuă. A participat la conferinţe și sesiuni de comunicări ştiinţifice organizate de Casa Corpului Didactic din Oradea. în 2018 a publicat studiul „Educaţie și tehnologie" în volumul *Mai învaţă,* apărut la Editura Casa Cărţii de Ştiinţă din Cluj-Napoca. Face parte din Corpul Naţional de Experţi în Management Educaţional, în prezent fiind directorul Centrului Școlar de Educaţie Incluzivă nr. 1 din Popești, Bihor.

Cuvânt-înainte

Deși abordată încă din Antichitate ca stare neplăcută și greu de definit, plictiseala devine abia în secolul al XIX-lea un subiect predilect, mai ales pentru filosofii existenţialiști.

Astfel, S. Kierkegaard consideră fenomenul „demonul tuturor relelor", care generează și întreţine o stare de golire sufletească însoţită de pierderea semnificaţiei lucrurilor și chiar a vieţii *(apud* Popova, 2015; Elpidorou, 2016; van Tilburg, 2020). Și mai plastic, J.¯P. Sartre, citat de aceiași autori, socotea plictiseala o adevărată „lepră a sufletului", iar E. Fromm sublinia că sursa agresiunii, distrugerii și violenţei este tot plictiseala.

Ca subiect de dezbatere academică și cercetare empirică, plictiseala începe să prezinte interes încă din

anii 1930, când psihologul Joseph Ephraim Barmack observă că uneori muncitorii consumă substanţe stimulante, energizante (cofeină). Peste ani, cercetări ştiinţifice au demonstrat că oamenii plictisiţi prezintă un risc mai mare de depresie, consum de alcool, droguri, jocuri de noroc et[. (Rodriquez MC˘Robbe, 2012).

În partea a doua a secolului XX și la începutul secolului XXI, studiile privitoare la impactul plictiselii asupra calităţii vieţii ˘s-au înmulţit vizibil, luând în considerare că lumea modernă tehnologizată oferă mult mai multe condiţii pentru apariţia acestui fenomen, care tinde să devină, alături de altele, o adevărată maladie.

Rezultată din combinaţia unor factori interni și externi, plictiseala este, la ora actuală, abordată în dublă perspectivă:

— *Ca trăsătură/predispoziţie* individuală de lungă durată și cu efecte predominant negative, ea corelând cu furia, depresia, apatia, agresiunea, lipsa de speranţă ori singurătatea;

— *Ca stare* tranzitorie, ocazională, în care este prezentă, în principal, lipsa interesului.

Din această ultimă perspectivă, plictiseala este abordată ca: *emoţie discretă,* tăcută, posibil predictor pentru diverse probleme psihologice; *manifestare comportamentală* legată de un anumit nivel de activism fie scăzut, generând și întreţinând o stare de insatisfacţie, de resemnare, fie unul ridicat, exprimat prin frustrare, stres, agresiune; *cogniţie,* în sensul că dorinţa de a ieși din starea de plictiseală antrenează un mecanism cognitiv ce cuprinde percepţia asupra situaţiei, atenţia, gândurile, starea de vigilenţă.

Totuși, plictiseala are și o altă faţetă: poate deveni o forţă motivaţională, care alimentează nevoia de stimuli noi, de soluţii creative; poate îmbunătăţi sănătatea mintală; poate spori creativitatea; motivează căutarea noului; dezvoltă deprinderi de autocontrol, contribuind, în cele din urmă, la starea de bine *(well-being)* a individului.

Lucrarea oferă atât o abordare teoretică a problemei

plictiselii, cât și aspecte practice ale manifestării fenomenului la vârsta copilăriei și adolescenţei, sugestii pentru limitarea efectelor negative sau valorificarea la maximum a beneficiilor acesteia.

Îndemnul nostru este de a nu privi plictiseala numai ca pe o stare emoţională cu impact negativ asupra dezvoltării, asupra stării de bine a individului, ci și ca pe o potenţială sursă de stimulare a creativităţii, a inventivităţii, a motivaţiei performanţei academice sau în muncă. A lăsa uneori mintea „să rătăcească" *(minä wandering)* nu este chiar atât de rău.

Cei interesaţi, părinţii, cadrele didactice, adolescenţii și, de ce nu, copiii pot găsi în lucrarea noastră informaţii care să-i ajute în înţelegerea și explicarea unui fenomen – *boredom* – care, alături de *boreout* sau *burnout,* constituie o experienţă inevitabilă într-o lume aflată în plin proces de digitalizare, globalizare și interconectare.

Realizarea acestei lucrări nu ar fi fost posibilă fără eforturile colegilor/colaboratorilor mei, cărora le mulţumesc.

*Prof. univ. dr. Elena Bonebiș*
*Oradea*

Capitolul 1

Plictiseala – maladie a lumii moderne?

Plictiseala. Scurt istoric

Se spune – și pe drept cuvânt – că plictiseala este unul dintre cele mai cunoscute fenomene ale istoriei umane, dar este aproape imposibil să știm exact cum au fost afectaţi oamenii de-a lungul timpului de această stare complexă și multidimensională (Martin, Sadlo, Stew, 2006).

Privitor la termen, menţionăm, în acord cu Elpidorou (2016), că este polisemantic – lipsă de satisfacţie, dezinteres într-o anumită situaţie, semn de inabilitate de a-ţi focusa atenţia, indicând, de asemenea, lipsa unui angajament mental ori eșecul de a discerne și a descoperi semnificaţii. Originile cuvântului sunt incerte (Gootistein, 2019), o menţiune timpurie găsindu-se în poemele poetului

latin Lucretius (94 – 55 î. ˇHr.), care a scris despre viaţa plictisitoare a romanilor bogaţi. Termenul folosit pentru a denota starea de indiferenţă, lipsa de grijă în Grecia Antică era *acedia,* iar în Roma Antică *taedium,* însemnând și melancolie, lipsă de satisfacţie. Cuvântul *acedia,* deși folosit și în perioada renascentistă, este eliminat din limba engleză vorbită, iar cuvântul *boredom* a fost folosit pentru prima dată în 1766, posibil derivat din timpul trecut al verbului *to bear* (a suporta), asemănându-l

cu melancolia, letargia (Martin, Sadlo, Stew, 2006). Conform *Oxford English Dicţionary,* cuvântul *boredom* apare în engleză în 1750 (Belton, Privadharshini, 2007). Cei mai mulţi autori însă leagă termenul de numele lui Charles Dickens, autorul *Casei umbrelor* (1853), în care aristocrata Lady Dedlock spune „Sunt plictisită de moarte" (van Tilburg, 2020; Gootistein, 2019). în Anglia victoriană, cuvântul devine foarte popular, descriind viaţa clasei înalte, care se bucura de numeroase privilegii, fiind preluat de o serie de mari personalităţi ale culturii europene. în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și începutul secolului XX, termenul este frecvent folosit, reflectând o experienţă de golire sufletească și de pierdere a semnificaţiei muncii sau trecerii timpului (Gootistein, 2019).

În lucrarea *Filosofia banilor* (1900), filosoful și sociologul german Georg Simmel a descris tendinţele lumii moderne spre blazare, o lume în care valoarea este exclusiv înţeleasă în termeni cantitativi, în care expresia „timpul înseamnă bani" *(time is money)* devine frecvent folosită. într-un context politic, economic și sociocultural complex, fenomenul plictiselii este tot mai prezent.

Dacă privim din perspectivă istorică, plictiseala ca stare neplăcută sau greu de definit o întâlnim abordată încă din Antichitate. Grecii, spre exemplu, o descriau folosind cuvinte ca „dezgust", „iritare", „distragere" (Dillard, 2020). Aristofan spunea „eu oftez, gem, casc, mă întind, dar nu știu ce stare este aceasta" (Dillard, 2020). Filosoful Aristotel vorbea despre răgaz, subliniindu-i

virtuţile, considerându-l crucial pentru creaţie, pentru angajare în învăţare sau în viaţa publică.

În *Politica,* el sublinia că i-ar plăcea să aibă capacitatea nu numai să lucreze bine, dar și să folosească bine răgazul. Nu este clar însă – spune același autor, Dillard (2020) – dacă este vorba despre efectele benefice ale răgazului sau despre plictiseală.

Romanii, care aveau o cultură bazată pe muncă grea și disciplină, discutau despre plictiseală frecvent, descrisă de Seneca drept o combinaţie de agitaţie, neastâmpăr, dar și inerţie. Remediile, spunea filosoful, sunt simple: să găsești ceva de făcut, să citești și să te angajezi în afaceri publice. Alţi autori – Ennius sau Plutarh – au scris despre efectele problematice ale plictiselii asupra moralului soldaţilor, subliniind că, atunci când devii leneș, mintea ta nu mai știe ce vrei, este răvășită și indecisă.

În tradiţia creștină, plictiseala cronică a fost considerată un adevărat demon, care te face să te simţi apatic, neliniștit (Asiminii, 2014). Pe de altă parte, pentru viaţa monarhală ea devine o vocaţie, construită deliberat, însemnând o lungă perioadă de slabă stimulare, liniște și contemplare. Libertatea și interacţiunile sociale erau limitate. în creștinismul timpuriu, Toma din Aquino scrie despre uniformitate (Martin, Sadlo, Stew, 2006). Este greu însă – spune Dillard (2020) – să se stabilească linia de demarcaţie între simplicitate, virtute și plictiseală. Plictiseala era, până la urmă, o consecinţă firească a modului în care oamenii îşi petreceau viaţa, subliniindu-se că, în Europa medievală, 80% dintre oameni nu au călătorit niciodată mai mult de 20 de mile (aproximativ 3.000 de kilometri) de la casele lor, ascultând zi de zi aceleași povești, aceleași mituri spuse în grupurile lor mici.

În secolul al XVIII-lea, plictiseala devine un instrument punitiv în penitenciare, oamenii fiind izolaţi timp de o zi, în ideea că liniștea i-ar putea ajuta să-și amintească de Dumnezeu (Rodriquez MC˟Robbe, 2012).

Din punct de vedere filosofic, plictiseala devine,

începând cu secolul al XIX-lea, un subiect predilect mai ales pentru existenţialişti.

Astfel, S. Kierkegaard *(apudvan* Tilburg, 2020; Elpidorou, 2016; Martin, Sadlo, Stew, 2006; Popova, 2015) considera plictiseala „demonul tuturor relelor", chiar și Adam și Eva ar fi comis păcatul originar tot din cauza plictiselii. Filosoful danez definea plictiseala ca un sens al golirii generate nu atât de lipsa stimulării, cât mai ales de absenţa semnificaţiilor, sensurilor (Popova, 2015). J.¯P. Sartre, citat de aceeași autori, numea plictiseala „lepra sufletului". F. Nietzsche, în acord cu Kierkegaard, remarca faptul că plictiseala lui Dumnezeu în cele șapte zile de creaţie a lumii ar putea fi un subiect pentru un mare poet (van Tilburg, 2020). în secolul XX, E. Fromm a denunţat plictiseala ca fiind cea mai importantă sursă a agresiunii și distrugerii.

Ca subiect de dezbatere academică și cercetare empirică, plictiseala începe să prezinte interes încă din anii 1930. Amintim aici că, în 1938, psihologul J. Ephraim Barmack a observat că muncitorii luau substanţe stimulante – cofeină (Rodriquez MŒ˘Robbe, 2012). Peste ani, cercetări ştiinţifice au demonstrat că oamenii plictisiţi prezintă risc mai mare pentru depresie, consum de alcool, droguri, anxietate, jocuri de noroc, agresiune și alte probleme psihologice.

În a doua parte a secolului XX și mai ales în prima parte a secolului XXI, studiile privitoare la impactul plictiselii asupra calităţii vieţii ˘s-au înmulţit considerabil, având în vedere că lumea modernă oferă mult mai multe condiţii de instalare a plictiselii.

Prima definiţie a plictiselii îi este atribuită lui T. Lipps (1903), pentru ca la aproape un secol de observaţii și cercetări empirice cercetătorul canadian J. Eastwood să conceptualizeze fenomenul ca stare în care persoana dorește să se angajeze într-o activitate cu semnificaţie, dar nu poate, stare însoţită de agitaţie, neastâmpăr, dar și letargie (Rodriquez MŒ˘Robbe, 2012). Plictiseala rezultă din combinaţia unor factori interni (predispoziţie) și factori

externi (mediul repetitiv, monoton). Studii recente evidenţiază însă și efectele benefice ale fenomenului, A. Elpidorou (2016) întrebându-se cum plictiseala, care implică o natură calmă, aproape sedată, poate avea o asemenea capacitate de iniţiere a mișcării, de stimulare, de schimbare. Cu alte cuvinte, plictiseala nu poate fi gândită în totalitate ca o stare pasivă și dezinteres pentru tot.

Plictiseala – trăsătură *versus* stare

*Plictiseala ca trăsătură, predispoziţie individuală*

O experienţă des întâlnită, oamenii plângându-se frecvent de această situaţie, face ca plictiseala să devină o problemă psihologică.

Unele cercetări psihologice și sociologice demonstrează că oamenii se simt adesea plictisiţi, asociind această stare cu boli sociale: consum de droguri, vandalism, jocuri de noroc, comportamente autodistructive (Bargdill, 2000). Majoritatea studiilor se focusează mai degrabă pe determinanţii situaţionali ai plictiselii decât pe personalitatea celui plictisit. Deși este un fenomen în continuă creștere și cu impact asupra calităţii vieţii, plictiseala nu ˇs-a bucurat de prea mare atenţie din partea cercetătorilor. Bench și Lench (2013), într-o metaanaliză, citează 530 de articole cu impact pe fericire, tristeţe, anxietate ori furie, aproximativ 128 pe emoţii și doar 12 studii experimentale focusate pe impactul plictiselii asupra calităţii vieţii. Sarcina de a defini plictiseala nu este ușoară, în parte din cauza faptului că nu este clar de ce trăiesc oamenii o asemenea experienţă. Vogel-Walcutt și colaboratorii săi (2011, *apud* Elpidorou, 2015) au găsit 36 de definiţii ale plictiselii ca stare neplăcută, în care subiectul simte o lipsă de satisfacţie în raport cu situaţia prezentă. Chin și colaboratorii săi (2017) – citaţi de același autor, Elpidorou (2015) – au inventariat 1,1 milioane de stări emoţionale la 4.000 de subiecţi care raportau că plictiseala este o stare afectivă emoţională și negativă asociată cu singurătatea, furia, tristeţea, neliniștea.

Din perspectivă psihologică se pune întrebarea:

plictiseala este o trăsătură de personalitate sau o stare care semnalizează o cădere, o dezangajare faţă de mediu și tot ce conţine acesta?

Pentru a fi considerată o trăsătură de personalitate, plictiseala trebuie să îndeplinească anumite condiţii, G. Allport (1981) subliniind următoarele elemente cu privire la conceptul de trăsătură:

— Frecvenţa cu care o persoană adoptă un anumit tip de adaptare;

— Evantaiul situaţiilor în care se manifestă acel mod de acţiune;

— Intensitatea reacţiilor persoanei în conformitate cu modelul preferat de comportament.

Cu alte cuvinte, subliniază M. Zlate (2000), trăsăturile trebuie să fie esenţiale, definitorii pentru individ, stabilizate în timp, coerente cu celelalte, unice.

Dacă ne referim la plictiseală ca trăsătură, ea exprimă tendinţa, propensiunea ori susceptibilitatea individului în raport cu această experienţă.

Noţiunea de trăsătură ca tendinţă înspre plictiseală a fost conceptualizată anterior celei de stare, iar măsurarea ei este mai dificil de realizat (Elpidorou, 2015). Sub aspectul criteriilor amintite mai sus, plictiseala ca trăsătură este de lungă durată, comparativ cu starea, care este situaţională și tranzitorie; starea de plictiseală este concretă, trăsătura este una abstractă. O stare emoţională concretă este relaţionată cu ceva, este observabilă, se petrece în prezenţa a ceva, este conceptualizată. Plictiseala ca trăsătură exprimă deci tendinţa individului spre acest tip de experienţă, ea are multiple implicaţii, fiind adesea legată de jocurile de noroc, consumul de alcool, tulburări alimentare, abandon școlar, depresie și anxietate (Bench, Lench, 2013). ˇS-a constatat că plictiseala ca trăsătură corelează pozitiv cu furia, agresiunea, depresia, ostilitatea, apatia, lipsa de speranţă ori singurătatea (Elpidorou, 2020). Cu alte cuvinte, între plictiseala ca trăsătură și plictiseala ca stare există anumite diferenţe, dar și multe similarităţi sub aspectul

manifestărilor. O dispoziţie spre plictiseală nu este numai o caracteristică susceptibilă să declanșeze fenomenul, este și o experienţă cu care ne întâlnim frecvent. Ea poate să fie sau nu actualizată, dar devine vizibilă și semnificativă ca manifestare pentru subiect. Plictiseala ca dispoziţie se distinge de plictiseala ca stare, ea se bazează pe experienţe anterioare, fiecare om având o asemenea experienţă. Starea de plictiseală poate apărea și exista în afara dispoziţiei, fiind tranzitorie (Elpidorou, 2014).

*Plictiseala ca stare: emoţie, manifestare comportamentală, cogniţie*

Tradiţional, plictiseala este asociată cu o stare negativă în care nivelul de activare, de stimulare este perceput ca unul scăzut și nesatisfăcător. Fisher (1993, pwt/Mann, Cadman, 2014) definește plictiseala ca o stare afectivă tranzientă, neplăcută, în care individul simte lipsa de interes, are dificultăţi de concentrare a atenţiei asupra activităţilor curente, asupra menţinerii efortului.

Plictiseala ca stare este abordată din perspective diferite:

*Plictiseala ca emoţie* este considerată o stare aversivă, o emoţie discretă, dominant negativă, în funcţie de intensitate și durată afectând calitatea vieţii și buna funcţionare socială, fiind un bun predictor pentru probleme psihologice (David, 2015). Cu alte cuvinte, nu este bine să fii plictisit, este ceva neplăcut, te simţi letargic, obosit, iritat (Elpidorou, 2015,2020). Plictiseala ca emoţie cu potenţiale consecinţe negative o întâlnim atât la copii, adolescenţi, adulţi, cât și la persoanele în vârstă. Harris (2000, *apud* van Hooft, van Hooff, 2018) susţine că 90% dintre studenţi raportează experienţa plictiselii, prevalenţa la vârstele adulte fiind de 87%. Bench și Lench (2013) subliniază că percepţia unor factori situaţionali specifici va fi rezultatul experienţei plictiselii și al răspunsurilor asociate. Prin urmare, plictiseala apare într-o situaţie concretă, lipsită de stimulare și reflectă un răspuns emoţional diminuat la această situaţie. Ea rezultă și din recunoaşterea faptului că scopul actual nu este

suficient de stimulativ, fiind asociat cu o slabă intensitate emoţională, caracterizată de motivaţia de schimbare, de găsire a unor noi oportunităţi. Potrivit autorilor, o persoană care a eșuat într-o relaţie romantică poate nu încearcă o alternativă imediată, fiind lipsită de speranţă și devenind apatică, pe când altă persoană, plictisită de relaţia sa, dorește o schimbare a situaţiei, caută alt partener/altă parteneră.

Plictiseala ca emoţie este un semnal, iar intensitatea lui depinde de natura scopului, încurajând persoana să caute alt scop; ea poate servi și în anumite situaţii sociale, cu impact asupra interacţiunilor umane – vorbim aici de funcţia socială a emoţiilor. Reușita fiecărei persoane este rezultatul eforturilor și creativităţii proprii. Acest lucru se întâmplă, spune Csikszentmihalyi (1990), când energia psihică – atenţia – este investită în scopuri realiste și când abilităţile noastre se potrivesc cu oportunităţile pentru acţiune. Autorul a introdus termenul *flow,* definit ca o stare de concentrare atât de intensă, încât te simţi absorbit de activitate. în stare de *flow,* persoana se simte puternică, având un nivel ridicat de activare, efortul este sub control, iar abilităţile sunt folosite la maximum. Atunci simţi că dispar atât sensul timpului, cât și problemele emoţionale, trăiești acea experienţă optimală care conferă vigoare, deschidere. Până la urmă, plictiseala este generată mai mult de factori interni decât de factori externi, este importantă percepţia noastră despre ceea ce se întâmplă în jurul nostru.

*Plictiseala ca manifestare comportamentală.* Cercetările examinează relaţia dintre plictiseală și riscul angajării unui tip de comportament, incluzând aici consumul de droguri, abuzul de alcool, jocuri de noroc, tulburările alimentare et[. Impactul experienţei plictiselii asupra comportamentului a intrat recent în atenţia cercetătorilor. E. ˟van Hooft și M. ˟van Hooff (2018) subliniază că plictiseala este legată de un anumit tip de reacţie și, implicit, de un nivel de activare *(arousal)* scăzut: lipsă de satisfacţie, resemnare, depresie sau de un *arousal* înalt,

exprimat prin agresiune, frustrare, stres, comportament contraproductiv. Hebb (1955,1958, *apud* Geiwitz, 1966) corelează plictiseala cu un nivel scăzut de activare, pe când Berlyne (1960), citat de același autor, asociază fenomenul cu un nivel ridicat de *arousal.* Elpidorou (2015,2020) subliniază că plictiseala este descrisă ca o stare în care nivelul de activare este scăzut, mai mult chiar, poate fi definită în relaţie cu aceasta. Bench și Lench (2013) spun că studiile efectuate speculează că plictiseala motivează preferinţa pentru stimuli noi, inclusiv situaţii de risc, ceea ce ar duce și la modificarea nivelului de activare. Astfel, într-o situaţie repetitivă, familiară, nivelul de activare scade, iar plictiseala rezultată alimentează dorinţa de schimbare, angajarea într-o activitate care implică un nivel ridicat de activare. Din acest punct de vedere, există diferenţe individuale semnificative: sunt indivizi care preferă să se menţină la același nivel de *arousal,* pe când alţii preferă schimbarea. Alteori, plictiseala ia naștere din neînţelegerea clară a situaţiei și scopurilor, ceea ce va duce la apariţia dorinţei de căutare a unor alternative. Asocierea plictiselii cu o serie de comportamente pozitive (căutare, schimbare, reflecţie, creativitate, atitudini prosociale) este susţinută și de alţi autori (Carroll *etal.,* 2010, *apud* van Hooft, van Hooff, 2018). Un aspect, se pare, mai puţin studiat este cel referitor la potenţialul fiziologic, expresiile motoare ce însoţesc fenomenul de plictiseală: expresii faciale, vocale, posturale, știut fiind faptul că o persoană plictisită are mișcări lente, braţele atârnând pe lângă corp, pleoape căzute et[. (Elpidorou, 2015; Bench, Lench, 2013).

*Plictiseala și cogniţia.* Dorinţa de schimbare, de stimuli noi interni sau/și externi antrenează firesc un mecanism cognitiv ce cuprinde gândurile, emoţiile, atenţia, percepţiile. Plictiseala este puternic influenţată de atenţie, de starea de vigilenţă; unele studii realizate arată că, în starea de plictiseală, mintea noastră pare răvășită (*mind wandering)* (Elpidorou, 2015), iar trăirea unor stări negative ar duce la reducerea satisfacţiei în activităţile

curente, dar și la încurajarea schimbării (Bench, Lench, 2013). Lipsa de concentrare a atenţiei va duce la o percepţie distorsionată a trecerii timpului, a sensului acestuia – în starea de plictiseală, timpul pare a curge încet. Cauzele acestei situaţii sunt de natură internă (particularităţi individuale), dar mai ales de natură externă. Orientarea inadecvată a atenţiei, atribuirea de eșec atenţionai raportat la mediu, eșecul mecanismelor executive de control, eșecul angajării atenţiei în reglarea sistemului de alertă, concentrarea slabă sunt cauze ale instalării plictiselii (Eastwood *et al.,* 2012). Geiwitz (1966) subliniază că plictiseala este o experienţă umană neplăcută antrenată sau generată de patru factori: *creșterea constrângerilor, nivelul de activare, neplăcere și repetitivitate.* Autorul subliniază că o singură variabilă nu poate induce plictiseala, este nevoie de prezenţa și interacţiunea tuturor. Repetitivitatea ar duce, la rândul ei, la instalarea monotoniei, definită ca un atribut al situaţiei. Mulţi cred, spune Bargdill (2000), că monotonia fizică este o condiţie necesară și suficientă în generarea plictiselii. Dezangajarea de mediu, de sarcină și, implicit, de scopuri cauzează reducerea atenţiei, a concentrării și, de aici, scăderea performanţei, greșeli repetate, relaţii interpersonale deficitare. O altă variabilă cu puternic impact asupra comportamentului cognitiv este constrângerea, ce apare atunci când persoana trebuie să facă ceea ce nu-și dorește, acordând, astfel, o valenţă negativă activităţii sale. Controlul excesiv influenţează, la rândul său, gradul de autonomie în sarcină, cu impact asupra nivelului de activare, autonomia referindu-se la influenţă, putere, libertate. Ea devine un important mediator/moderator care explică instalarea plictiselii. Și Ryan (2000, *apud* van Hooft, van Hooff, 2018) subliniază că o autonomie cu grad înalt și un mediu suportiv produc informaţii, oportunităţi, înţelegerea emoţiilor negative și minimizarea controlului extern, pe când un nivel scăzut de autonomie și un mediu excesiv controlat determină minimizarea participării, a luării deciziilor.

Concluzionând, putem sublinia că plictiseala este un fenomen complex, multidimensional, cauzat atât de factori interni, cât mai ales de factori externi. Clive (1967, *apud* Bargdill, 2000) arată că societatea actuală creează condiţii de instalare a plictiselii, care devine o experienţă prevalentă și habituală.

Tipuri de plictiseală

Plictiseala este o problemă interesantă care caracterizează lumea modernă, iar formele de comportament prin care se exprimă sunt foarte eterogene și descrise ca adevărate plăgi (Goetz *et al.,* 2014). Deși adesea este considerat un fenomen trivial, negativ, având în componenţa sa manifestări precum slabă agitaţie, neplăcere, repetitivitate subiectivă, lipsa motivaţiei intrinsece, lipsa dorinţei de schimbare, acesta poate deveni în anumite circumstanţe o forţă motivaţională, care alimentează totuși nevoia de stimuli noi, de soluţii creative (Chrusz[zewski, 2020).

Plictiseala apare frecvent în viaţa de zi cu zi și în situaţii variate, fiind relaţionată cel mai adesea cu domeniul emoţional; este o emoţie tăcută, silenţioasă comparativ cu altele care se exprimă intens și sunt observabile (furie, tristeţe, dezgust et[.). Ea nu face parte din categoria emoţiilor de bază, este un fenomen mai complex, care se manifestă fie ca o trăsătură, fie ca o dispoziţie generală, iar în situaţii specifice „amorsează plictiseala ca stare” (David, 2015). Cu alte cuvinte, plictiseala nu este o emoţie prototip și deci nici nu poate fi citită facial (Ekman, 1984, *apud* Goetz *et al.,* 2014).

Dată fiind complexitatea fenomenului sub aspectul structurii, dar și al manifestărilor, au existat numeroase încercări de clasificare având la bază observaţii și gândirea raţională sau studii empirice și date statistice.

Astfel, psihanaliștii Fenichel și Bernstein *(apud* Fenton; 2008) diferenţiază două tipuri de plictiseală, unul normal, responsiv și altul cronic sau patologic. Acesta din urmă este o expresie a unei disfuncţii psihice, pe când cel normal are un caracter tranzitoriu, este un răspuns

emoţional la o situaţie specifică. Esman și Wangh, citaţi de același autor, cred că plictiseala este circumstanţială, un răspuns la o situaţie externă, un produs al interacţiunii dintre caracteristicile individuale, lumea internă și caracteristicile mediului, lumea externă, care nu stimulează suficient și nu întreţine un grad înalt de activare *(arousal).* Psihanalistul R. Greenson (1953, *apud* Chrusz[zewski, 2020) distinge și el două tipuri de plictiseală: *tipul apatic,* cu blocarea forţelor spre atingerea unui scop, un gen de reprimare a unor scopuri și trecerea lor în imaginaţiv sau inhibare, și *tipul agitat,* ce resimte frustrarea și eșecul, reflectă deci și eșecul gratificării.

M. Chrusz[zewski (2020) face o trecere în revistă a principalelor contribuţii privitoare la tipologizarea plictiselii, subliniind următoarele:

Jérôme Neu (1998) distinge între o plictiseală endogenă, cauzată de factori intrapersonali, independenţi de mediu, și exogenă, reactivă ca răspuns la factorii de natură externă. Tipul exogen de plictiseală este asociat stării, în timp ce plictiseala ca trăsătură, dispoziţia, este asociată cu tipul endogen. Se face sublinierea că există oameni sensibili la plictiseală și oameni susceptibili, cu tendinţe de a fi mai degrabă triști, depresivi decât impulsivi sau aventuroși. Plictiseala cauzată endogen tinde să fie permanentă sau de lungă durată, comparativ cu cea cauzată exogen, ce poate fi temporară, situaţională.

O viziune și, de aici, o diviziune radical diferite sunt propuse de B. Russell (1970), care face diferenţa între o plictiseală stupefiantă, buimăcită și alta productivă și fructuoasă, menţionându-se că lipsa activităţii, a stimulării duce la instalarea unei stări de plictiseală lâncezitoare, pe când un mediu stimulativ, schimbător, incitant ar produce o plictiseală productivă, cu funcţii chiar creative.

Sean Healy (1984) descrie trei tipuri de plictiseală: unul de fiecare zi, situaţional, asociat cu monotonia, altul copleșitor, caracterizat ca dispoziţie, o lene romantică și un al treilea, hiperplictiseală, în care lumea este percepută ca insuficientă – existenţă frustrantă, lipsă de speranţă,

singurătate, colapsul ambiţiei planurilor și aspiraţiilor.

Sociologul M. Dolhlemann (1991) propune un tip de plictiseală situaţională, care provine din exces de stimuli, un tip de plictiseală existenţială și altul creativ.

O abordare interesantă întâlnim și la autorii F. Mael și S. Jex (2015), care disting: plictiseala episodică situaţională și cronică situaţională, episodică globală și cronică globală. O plictiseală episodică situaţională poate fi provocată de un eveniment (întâlnirea cu cineva, o conversaţie neinteresantă, o sarcină neatractivă), pe când una episodică globală sau cronică globală tinde să fie permanentă – o persoană plictisită la locul de muncă poate fi plictisită și acasă, în familie.

Dacă se manifestă însă în toate ariile vieţii pentru scurt timp, plictiseala este una global episodică, în timp ce tipul global cronic este periculos și acompaniat de depresie, resemnare, sentimentul singurătăţii. Din păcate, acest ultim tip este în creștere în lumea modernă, conchide autorul.

Cea mai cunoscută și invocată tipologizare, cel puţin în literatura românească, este realizată de Th. Goetz, de la University of Konstanz și colaboratorii săi de la Thurgan university of Teacher Education, Konstanz în 2014, subliniindu-se complexitatea fenomenului sub aspectul componentelor: *afectivă* (plăcere/neplăcere); *cognitivă* (alterarea percepţiei timpului, deficit atenţionai); *fiziologică* (reducerea nivelului de activare, *arousal); expresivă* (vocală, posturală); *motivaţională* (dorinţa de a schimba sau părăsi situaţia).

Există, în opinia lui Th. Goetz și a colaboratorilor săi, mai multe tipuri de plictiseală, cele mai multe fiind relaţionate cu *valenţa și arousal-ul* (nivelul de activare). Tipurile au fost derivate dintr-o serie de interviuri calitative realizate în mediul academic (63 de universităţi și 80 de școli din Germania). Studenţii/elevii au fost solicitaţi să răspundă la o serie de întrebări, cum ar fi: „Imaginează-ţi pe cineva care nu știe să spună că este sau nu plictisit. Ce crezi că simte el sau ea?”. Apoi au fost

rugaţi să denumească mintal domeniile specifice ale experienţei respective. Bazat pe componenţa modelului emoţional (Scherer, 1984, *apud* Chrusz[zewski, 2020) li ˇs-au pus studenţilor următoarele întrebări: „Ce gândești tu când ești plictisit?” (componenţa motivaţională); „Ce simte corpul tău atunci când ești plictisit?” (componenta fiziologică).

Răspunsurile studenţilor au fost eterogene și adesea contradictorii, dar autorii au identificat câteva subtipuri de plictiseală:

— *Plictiseala indiferentă,* cea mai plăcută formă, caracterizată de un *arousal* scăzut și o slabă valenţă pozitivă, un fel de relaxare; mintea „rătăcește”, nu are nevoie de stimulare, o stare de indiferenţă faţă de lumea din jur;

— *Plictiseală calibrată,* cu un *arousal* înalt și o slabă valenţă negativă, un comportament relativ deschis; persoana nu prea știe însă ce se întâmplă cu ea, ar vrea să schimbe ceva, dar nu știe ce anume. Este o stare emoţională neplăcută, asociată cu lipsa de receptivitate, nu caută alternative comportamentale;

— *Plictiseala de căutare* sau *activantă,* caracterizată de o valenţă negativă, un *arousal* foarte înalt; dorinţa de schimbare, nevoia de activitate, gânduri despre muncă, interes, timp liber, școală. Acest tip a fost catalogat ca neplăcut; căutarea de căi pentru minimizarea stării de plictiseală, stare negativă din care individul vrea să evadeze (David, 2015);

— *Plictiseală reactantă,* cu un nivel înalt, cel mai înalt de *arousal,* și o valenţă negativă. Acest tip indică o motivaţie puternică de a părăsi starea de plictiseală, asumându-și responsabilităţi, dar care poate duce la comportamente agresive;

— *Plictiseala apatică,* adăugată mai târziu ca a cincea formă, exprimată printr-o stare neplăcută, acompaniată de lipsa de motivaţie, similară cu depresia, lipsa de speranţă, de ajutor, are multe consecinţe negative. 36% dintre respondenţii studiului realizat de Goetz și

colaboratorii săi au declarat că simt acest tip de plictiseală (Mann, 2016). Experienţa este foarte neplăcută, dar și dorinţa de schimbare, de evadare din situaţie este pe măsură.

Tipul de plictiseală este diferit în funcţie de caracteristicile situaţiei și se schimbă de-a lungul timpului.

E.C. Westgate (2020) vorbește despre trei tipuri de plictiseală:

— *Plictiseala atenţională,* rezultată din diferenţa dintre cerinţele cognitive și resursele mintale ale persoanei, cu alte cuvinte, dacă este congruentă sau nu cu scopurile. Pot apărea situaţii de suprasau substimulare. Acest tip de plictiseală motivează oamenii să restaureze atenţia prin reglarea cerinţelor cognitive ale sarcinii ori resurselor mintale;

— *Plictiseala de înţelegere* apare atunci când activitatea este incongruentă cu valoarea scopului; persoana are puţin control asupra mediului și devine incapabilă să coreleze activitatea cu scopul;

— *Plictiseala de tip mixt,* în care întâlnim elemente din primele două.

Ce faci când ești plictisit? Mann (2016) a întrebat 102 muncitori ce fac ei atunci când simt că sunt plictisiţi, iar autorul enumeră câteva activităţi raportate de respondenţi: beau ceva (64%); caută pe alţii (60%); se gândesc la ceva (45%); mănâncă (43%); visează cu ochii deschiși (33%); fac o listă de cumpărături (29%); mâzgălesc (26%); ascultă muzică (23%); iau o pauză (6%). Alte lucruri – spune autorul – ar fi: se uită la TV; fac o baie; creează/inventează ceva; dorm; fumează; consumă alcool; povestesc cuiva ceva; conduc mașina. Pentru a ieși din această stare, adesea neproductivă, este necesar să refocusezi atenţia și resursele asupra sarcinii plictisitoare – încearcă mai multă stimulare sau caută extrasurse de stimulare, care nu implică sarcina respectivă.

Concluzionând, menţionăm că în rândul oamenilor sănătoși, plictiseala este o situaţie tranzitorie și adesea benefică. J. Barbalet (2000) spune că ceea ce

caracterizează, de fapt, plictiseala este o suită de elemente ale unui disconfort activ, care pot deveni reale oportunităţi de schimbare, de motivaţie și, implicit, de performanţă. Plictiseala este resimţită cel mai adesea ca lipsa sau pierderea semnificaţiei activităţii, a sensului scopurilor.

Teorii asupra plictiselii: psihanalitice, environmentale, atenţionale, funcţionale

Considerată o adevărată pandemie a secolului XX, plictiseala (*boredom)* este destul de greu de definit, deși cei mai mulţi oameni trăiesc aproape zilnic o asemenea stare. Bernstein *Qapud* Fenton, 2008) subliniază că plictiseala are multiple faţete, se manifestă foarte diferit și întâlnim expresii foarte variate: „plictisit de distracţie", „plictisit de atâta muncă", „plictisit de-atâta plâns", „plictisit de moarte" et[. Cei mai mulţi oameni suferă de plictiseală în liniște. Cercetările asupra plictiselii au explodat în ultimii ani, fenomenul fiind abordat din perspective diferite: filosofică, sociologică, psihologică, focusarea realizându-se pe cauze și consecinţe (Caidwell *et al.,* 1999). Variatele teorii asupra fenomenului sunt generate de experienţele oamenilor, multitudinea acestora conducând inevitabil la confuzie în ceea ce privește natura clară a plictiselii, cât este de asemănătoare sau cât este de diferită de o altă stare. Unii cred că plictiseala este cauzată de factori externi (Berlyne, 1960; Shaw, 1966; Lombard, King, 2008, *apud* Goldberg *etal.,* 2011), alţii invocă factorii interni (Binnema, 2004; Csikszentmihalyi, 1975, *apud* Goldberg *etal.,* 2011) sau că este rezultatul lipsei de sens, de semnificaţie a vieţii, de spiritualitate (Barbalet, 2000; Binnema, 2004, *apud*goldberg *etal.,* 2011).

Cel mai adesea, plictiseala este conceptualizată ca o stare emoţională rezultată din ineficienţa sau deficienţa proceselor emoţionale, cognitive și atenţionale. Fenomenul reflectă o stare care are un nucleu exprimat într-un deficit motivaţional, acompaniat de o experienţă fenomenologică a lipsei de interes și de angajare. Cu alte cuvinte, plictiseala este un complex greu de definit pentru că e

foarte similară altor dispoziţii sau stări (Goldberg *et al.,* 2011).

Unele cercetări se focusează pe plictiseală ca trăsătură sau diferenţe individuale ale unor persoane care prezintă mai frecvent tendinţa spre aceasta, altele abordează plictiseala cronică, existenţială, asemănătoare depresiei. Aici vorbim deja de o stare (Westgate, 2020). în această accepţiune, plictiseala este definită ca o stare aversivă de așteptare, inabilitatea de a te angaja într-o activitate și de a simţi satisfacţie (Eastwood *etal.,* 2012). Cu toate dificultăţile legate de definirea plictiselii, de cauzele și consecinţele acesteia, de structură și tipuri sau de funcţii, ˇs-au conturat de-a lungul vremii câteva teorii, pe care le vom prezenta succint în paginile următoare.

*Teorii psihanalitice.* R.M. Fenton (2008) prezintă într-o disertaţie principalele contribuţii ale psihanaliștilor în descrierea și explicarea plictiselii. De altfel, prima definiţie, considerată cea mai timpurie, dată acestui fenomen/acestei stări aparţine lui F.T. Lipps (1903) – stare de neplăcere care apare ca urmare a unui conflict între nevoia de activitate mintală intensă și lipsa de stimulare ori inabilitatea de a fi stimulat *(apud* Eastwood *et al.,* 2012). Plictiseala, în concepţia psihanaliștilor, era văzută ca reprimare, golire sufletească, depresie ori anxietate.

Abordarea plictiselii ca reprimare pleacă de la concepţia lui S. Freud potrivit căreia fiinţa umană este condusă de instinctul plăcerii, aceasta fiind motivaţia centrală în tot ceea ce ea ce facem. El sugerează existenţa tendinţei de menţinere a unei excitaţii intracerebrale la un nivel constant. Dacă acest lucru nu se realizează, poate apărea plictiseala. în 1934, O. Fenichel, într-un studiu clasic, leagă ideea de instinctul de gratificare și principiul plăcerii/neplăcerii.

Deci, în termeni psihanalitici, plictiseala este definită ca o consecinţă a reprimării sau inhibiţiei stărilor, rezultând dintr-un conflict – nevoia de activitate mintală intensă și lipsa de incitare sau inabilitatea de a fi incitat. Persoana nu poate gratifica această nevoie și caută

impulsuri în afară. S. Wangh leagă plictiseala de scăderea interesului și refugiul în gândire, idei fanteziste. Retragerea se realizează de la „ceva este în mintea mea” *(sometbing is în my mind)* către „nimic nu este în mintea mea” *(notbing is în my mind).*

Plictiseala resimţită ca o golire este o stare mintală mai complexă, care variază de la un individ la altul; ea poate apărea ca o boală a sentimentelor. Cine încearcă o asemenea stare simte sensul durerii interne, al depresiei. Absenţa ideilor fanteziste sau a dorinţelor este socotită dăunătoare (Levy, *apud* Fenton, 2008).

Plictiseala poate fi confundată cu depresia, având multe caracteristici comune. Greenson crede că depresivii simt acea stare de golire sufletească, în timp ce Turner susţine că plictiseala nu include vinovăţia și deprecierea sinelui, ca în depresie. Cauzele sunt văzute în afară, în mediu, și nu în sine. Mai mult decât atât, plictiseala poate fi un protector al depresiei, ea include scopuri, nu le substituie, deși apar stări precum lipsa de speranţă, dispariţia abilităţii de a trăi liniștit bucuria ori confortul.

Schmale *(apud* Fenton, 2008) sugerează că anxietatea este prima reacţie psihică resimţită ca o tensiune în orice situaţie, când activitatea nu furnizează gratificare. Pe acest fond apar furia, frica, lipsa de speranţă. Dacă activităţile însă sunt încununate de succes și însoţite de gratificări, apare sentimentul stării de bine, speranţa. în plictiseală se întâlnesc asemenea cicluri – „eu am sperat că totuși ceva se va întâmpla”, stare opusă apatiei și lipsei de speranţă. Bernstein spune că, asemenea fricii, anxietatea este foarte neplăcută, dar poate fi un motiv primar de mișcare spre acţiune.

Privitor la teoriile psihodinamice, Eastwood și colaboratorii săi (2012) argumentează că plictiseala este cauzată de incapacitatea individului de a conștientiza dorinţele, ceea ce îi provoacă insatisfacţie, care, la rândul ei, produce frustrare. Sursa este mediul care nu îi rezolvă problema.

E. Westgate (2020) face trimitere la următoarele

teorii asupra plictiselii:

*Teorii environmentale,* care susţin că plictiseala este cauzată de factori externi: stimulare insuficientă; sarcini repetitive care solicită puţină atenţie și vigilenţă; monotonie. Monotonia este asociată cu nivelul de activare cerebrală *(arousal),* în sensul că o stimulare externă scăzută cauzează un nivel scăzut de activare, exprimat în lipsă de atenţie, visare cu ochii deschiși, somnolenţă, performanţă slabă (Loukidou, Loan-Clarke, Daniels, 2009). Alteori se întâmplă ca o stimulare externă scăzută să genereze o situaţie contrară, un nivel crescut al *arousal-|i|vii,* care va duce la instalarea oboselii și eforturi mari de a menţine atenţia asupra sarcinii. Mikulas și Vodanovich (1993) definesc, de altfel, plictiseala ca o stare de *arousal* relativ scăzut, insatisfacţie atribuită unei stimulări inadecvate. Autorii susţin că o persoană cu un nivel ridicat al *arousal-ul|ui* nu se va plictisi, pentru că oamenii nu pot fi simultan și excitaţi, și plictisiţi. în mod normal, oricine acţionează în direcţia menţinerii unui nivel optim al *arousal-|i|vii.* Dacă nivelul scade, persoana va acţiona, în mod normal, în direcţia creșterii acestuia. Observăm că autorii includ în definiţia lor și termenul *atribuire,* adică o situaţie generatoare de plictiseală: din non-monotonie, sarcini simple, repetitive et[. Aceeași opinie împărtășesc și Eastwood și colaboratorii săi (2012) – plictiseala este cauzată de diferenţa sau conflictul dintre nevoile individului, nivelul de activare și un mediu nestimulativ.

*Teorii atenţionate.* în contrast cu teoriile environmentale, care se focusează pe trăsăturile situaţiilor externe, teoriile atenţionale pun accent pe alt mecanism, reglarea atenţiei. Prin urmare, plictiseala rezultă dintr-un deficit atenţionai (Harris, 2000, *apud* Lepera, 2011). Este o stare subiectivă aversivă, rezultată dintr-un deficit atenţionai asociat cu tendinţa naturală de a ieși dintr-un mediu dominat de constrângeri și monotonie.

Constrângerile pot lua forme diferite – fizice, sociale, legale, practice, financiare et[. —, generând, la rândul lor, furie ori frustrare (Mikulas, Vodanovich, 1993). Existenţa

unor constrângeri externe duce în mod firesc la reducerea autonomiei, a interesului, la scăderea valorii percepute a sarcinii (Westgate, 2020). Prin urmare, plictiseala acţionează ca un indicator afectiv al insuccesului atenţionai de angajare într-o situaţie și realizarea unei congruenţe între scop și activitatea în sine. Plictiseala, abordată din această perspectivă, cuprinde atât componenta atenţională, cât și pe cea de semnificaţie: *able to* și *want to.* Experienţa plictiselii îi motivează pe oameni să facă pași în direcţia restaurării succesului și a redescoperirii semnificaţiei activităţii: Eastwood și colaboratorii săi (2012) susţin că oamenii sunt conștienţi de slăbiciunile lor, dar pun lipsa de implicare pe seama particularităţilor activităţii. Eșec atenţionai înseamnă: deficienţă de concentrare, afecte negative, percepţie slabă a unor stimuli, percepţie distorsionată a timpului. Trebuie subliniat că eșecul atenţionai poate fi generat fie de suprasolicitare, fie de angajarea într-o activitate împotriva propriei voinţe.

*Teoriile funcţionale* sunt focusate pe funcţiile plictiselii, asumând că aceasta acţionează ca un semnal de distres ce motivează o schimbare comportamentală sau cognitivă. Prin urmare, plictiseala oferă informaţii, invocă oportunităţi ori semnificaţii. După Elpidorou (2015), plictiseala îndeplinește cel puţin două funcţii:

— Informează persoana despre lipsa de interes faţă de o anumită activitate, servind astfel sentimentului autoeficacităţii. Plictiseala este o situaţie neplăcută, care implică dezangajare, simţindu-ne obosiţi sau frustraţi, apărând însă și dorinţa de a evada, de a scăpa din situaţia respectivă. Prin urmare, plictiseala poate genera o motivaţie puternică. Corelate cu aspectele afective și volitive ale plictiselii sunt și cele cognitive, dificultăţi de concentrare a atenţiei, percepţia distorsionată a timpului, mintea o „ia razna” *(wandering mind) –.*

— Din punct de vedere comportamental, plictiseala duce la creșterea sau descreșterea *arousal-|Au|,* care poate grăbi găsirea unor scopuri alternative. Cu alte cuvinte,

dacă dorești să scapi de plictiseală, mai întâi trebuie să percepi cauzele, apoi să adopţi strategii cognitive de angajare a „minţii rătăcite”, de motivare și menţinere a unui *arousal* ridicat. Bench și Lench (2013) subliniază că plictiseala motivează comportamentul, îl orientează spre schimbare, dorinţa de stimuli noi, atât interni (schimbarea gândurilor, afectelor, atenţiei), cât și externi (schimbarea locului, schimbarea activităţii etc).

Un alt aspect abordat se leagă de analiza costuri-beneficii ale activităţii, plictiseala apărând, de regulă, atunci când balanţa înclină în direcţia costuri; când înclină în direcţia beneficii, persoana se automotivează (Caldwell *et al.,* 1999).

Plictiseala mai poate să apară atunci când persoana nu înţelege scopurile unei activităţi, sensul și semnificaţia acestora sau chiar sensul vieţii, al lumii înconjurătoare, ce nu îi conferă suficient sprijin (Eastwood *et al.,* 2012). Vorbim aici de o abordare existenţială a plictiselii.

Considerând plictiseala un construct complex – experienţial, cognitiv, volitiv, emoţional – în strategia de evadare dintr-o asemenea situaţie, trebuie să facilităm interacţiunea tuturor acestor componente. Elpidorou (2015) menţionează că plictiseala nu este o emoţie pozitivă, dar poate promova o experienţă generatoare de emoţii pozitive, de interes.

Poate fi plictiseala măsurată?

Fiind un fenomen atât de complex și, mai ales, atât de comun, cu impact major asupra calităţii vieţii persoanei, dar și a celor din jur, plictiseala a constituit și continuă să fie un subiect de dezbatere academică și de cercetare. Ca problemă psihologică, fenomenul este recunoscut ca unul semnificativ mai ales când este asociat cu abuzul de substanţe, de alcool, jocurile de noroc, absenteismul la locul de muncă sau la școală și, mai grav, cu depresia sau ideile suicidare. Plictiseala, fie ca trăsătură, fie ca stare, este extrem de complexă atât sub aspectul structurii, cât și al formelor de manifestare. Cu toate aceste dificultăţi, unele legate chiar de definirea termenului, ˝s-au făcut

eforturi susţinute în direcţia elaborării unor instrumente de măsurare, existând la ora actuală câteva scale, unele mai simple ca construcţie (număr de itemi), altele mai complexe.

Vodanovich și Kass (1990) identifică două scale de măsurare a plictiselii: *Job Boredom Scale (G*ruble, 1975), cu 11 itemi, sau *Job Boredom Scale* (Lee, 1986), cu 17 itemi, ambele cu scoruri de la 1 la 5.

Reijseger (2013, *apud* Fiedler, Nauta, 2020), gândind plictiseala ca o stare a angajaţilor caracterizată de un *arousal* scăzut și o mare insatisfacţie, dezvoltă, împreună cu alţi colaboratori, *Duteb Boredom Scale,* cu opt situaţii ce pot fi punctate de la 1 la 5. Exemple de situaţii:

— La muncă timpul trece încet/greu.
— Mă simt plictisit de muncă.
— La muncă petrec mult timp fără scop.
— De-a lungul zilei adesea visez cu ochii deschiși.
— Mă simt obosit la job.
— Simt că munca nu ia sfârșit.
— Tind să dau altora să facă din sarcinile mele.
— Nu este ceea ce doresc să fac.

Cea mai completă și complexă scală de măsurare a plictiselii este elaborată în 1986 de Farmer și Sundberg, *Boredom Proneness Scale,* cu 28 de itemi ce apreciază susceptibilitatea la experienţa plictiseală. Vodanovich și Kass (1990) subliniază că scala amintită acoperă constructul „plictiseală” în toate dimensiunile sale:

— Nevoia de stimulare externă, de schimbare și de provocare;
— Abilitatea de autostimulare, de căutare a interesului;
— Răspunsuri afective la plictiseală;
— Percepţia asupra utilizării timpului și, mai ales, a scurgerii lui;
— Reacţia la constrângeri, la așteptare.

*Boredom Proneness Scale* îi distinge pe cei care suferă de o plictiseală tranzitorie de cei care sunt afectaţi de o plictiseală cronică (Popova, 2012).

Răspunsurile sunt cotate pe o scală cu puncte de la 1 la 7 astfel:

1 – dezacord înalt;

4 – atitudine neutră;

7 – total de acord.

Redăm mai jos cele 28 de situaţii:

Este ușor pentru mine să mă concentrez asupra activităţii mele.

Frecvent când lucrez mă simt tulburat de alte lucruri.

Timpul întotdeauna trece greu.

1. Adesea mă găsesc ajuns la capătul puterilor și nu știu ce să fac.
2. Sunt foarte concentrat în situaţiile în care înţeleg semnificaţia lucrurilor.
3. Obosesc foarte tare dacă trebuie să privesc exerciţii fizice sau imagini din vreo excursie proiectate pe *slide-uri.*

Am proiecte în minte tot timpul.

4. Găsesc ușor metode să mă amuz.
5. Multe lucruri sunt repetitive și monotone.

îmi doresc mai multă stimulare decât alţi oameni.

6. Las la o parte cele mai multe lucruri.
7. Sunt rareori stimulat de munca mea.
8. în orice situaţie pot uzual să găsesc ceva de făcut, să văd ceva ce mă interesează.
9. Petrec mult timp fără să fac nimic.

Am multă răbdare să aștept.

10. Adesea mă găsesc nefăcând nimic, timpul se scurge printre degete.
11. în situaţia în care trebuie să aștept la rând, devin neliniștit.
12. Mă trezesc adesea cu o nouă idee.
13. Ar fi foarte greu pentru mine să găsesc un job care să mă stimuleze îndeajuns.

Mi-ar plăcea să schimb multe lucruri din viaţa mea.

Simt că muncesc sub abilităţile mele în cea mai mare parte a timpului.

14. Mulţi cred despre mine că sunt o persoană creativă,

imaginaţivă.
15. Am așa de multe hobby-uri, că nu am timp pentru fiecare.
16. între prietenii mei, eu sunt cel care are de făcut ceva tot timpul.
17. Cu excepţia cazului când am de făcut ceva interesant și chiar periculos, mă simt pe jumătate mort și plictisit.
18. Fac o mulţime de schimbări pentru a fi realmente fericit.
19. Mi se pare că lucrurile sunt ca la TV, se mișcă tot timpul.
20. în tinereţe am fost adesea în situaţii monotone și obositoare.

Scorurile pot fi cuprinse între 81 și 117, dacă ai sau te apropii de 117 puncte, devii ușor plictisit (puţin), iar dacă ai sau te apropii de 81 de puncte, ai șanse mari să devii plictisit (Popova, 2012).

Goldberg și colaboratorii săi (2011) subliniază că scala are și limite, întrucât anumite scoruri obţinute corelează semnificativ cu alte stări afective: depresie, lipsă de speranţă, singurătate, ostilitate, agresiune, apatie, motivaţie et[. Cercetările au arătat, de asemenea, că există o relaţie negativă între plictiseală și alte variabile, cum ar fi nivelul de inteligenţă sau introversiunea/extroversiunea, subliniindu-se că persoanele cu un coeficient ridicat de inteligenţă sunt mai puţin predispuse la plictiseală, după cum extravertiţii se pare că se plictisesc mai ușor.

În privinţa nivelului de inteligenţă ca influenţă asupra plictiselii, studiile sunt însă mixte, nivelul educaţional fiind, de asemenea, neconcludent, deși Robinson (1975, tipudfarmer, Sundberg, 1986), într-un studiu făcut pe copii de gimnaziu, a găsit o asociere semnificativă între plictiseală și scorurile scăzute la scalele de măsurare a inteligenţei. Cele mai semnificative rezultate ˟s-au găsit în industrie/economie, plictiseala fiind asociata în mare măsură cu insatisfacţia și monotonia activităţii.

Cea mai evidentă legătură ˟s-a găsit între plictiseală

și depresie, deși sunt constructe distincte, atât din punct de vedere calitativ, cât și din punctul de vedere al intensităţii dispoziţiei. Depresia este caracterizată de tristeţe, pierdere personală, pe când plictiseala este însoţită de lipsa de interes, care poate exista independent de tristeţe.

Un alt aspect este legat de vârsta persoanei; Sunderg și Bisno (1983, *apud* Farmer, Sundberg, 1986) sugerează că plictiseala este mai problematică la vârsta adolescenţei și vârstele adulte (seniori), punând acest fapt pe seama dorinţei adolescenţilor de a-și asuma roluri de adult și a dorinţei adulţilor de a-și asuma roluri de tineri. în ambele situaţii apare insatisfacţia care alimentează plictiseala.

O latură distinctă legată de diferenţele individuale se referă la gen, femeile se plictisesc mai greu decât bărbaţii. Studiile arată că cel mai important aspect în experienţa plictiselii este dezvoltarea unei ambivalenţe emoţionale: indivizii plictisiţi dau vina pe lume, pe alţii pentru ceea ce li se întâmplă, dar simt, totodată, că vina le aparţine și lor (Bargdill, 2000).

Despre beneficiile plictiselii

Plictiseala este în general văzută ca o stare emoţională neplăcută, caracterizată de lipsa de satisfacţie, agitaţie, oboseală mentală et[., ea putând fi un stresor cronic și pervaziv, cu importante consecinţe psihologice (Eastwood *et al.,* 2012). Socotită o sursă de nefericire de care dorim să scăpăm, plictiseala declanșează o reacţie uzuală de căutare de stimuli noi interni sau, mai adesea, externi. Elpidorou (2014) subliniază că plictiseala este apreciată ca fiind disruptivă și sursă de suferinţă. Totuși, studii recente se concentrează și asupra aspectelor pozitive ale acesteia – Heshmat (2020) grupează beneficiile plictiselii în următoarele categorii:

a) *Plictiseala poate îmbunătăţi sănătatea mintală.* Este cunoscut faptul că resursele noastre cognitive, atenţionale sunt limitate, or, în timpul plictiselii, scăzând capacitatea de concentrare, creierul nostru se poate relaxa. Aceeași opinie este împărtășită și de alţi autori:

Martens (2020) și Elpidorou (2020) susţin că există o corelaţie între plictiseală și starea de bine *(well-being).* Ruff și Sânger (1998), citaţi de Elpidorou (2020), afirmă că starea de bine înseamnă relaţii pozitive cu alţii, stăpânirea mediului, dezvoltare personală, acceptare de sine, scopuri în viaţă. Plictiseala, contribuind la monitorizarea și reglarea comportamentului, joacă rol de adevărat gardian (Elpidorou, 2014). Ea avertizează persoana că ceva neplăcut se întâmplă și declanșează mecanismele de căutare, pe de o parte, a cauzelor, iar pe de altă parte, a unor situaţii sau stimuli noi care să restaureze echilibrul necesar bunei funcţionări fiziologice, psihologice și sociale. Plictiseala poate fi abordată deci și ca o stare tranzitorie, non-patologică, care are capacitatea de a promova starea de bine, contribuind la dezvoltarea personală, construcţia sau reconstrucţia sensului și semnificaţiei vieţii. Ea ajută și la calmarea anxietăţii, susţinându-se chiar ideea că puţină plictiseală este bine-venită, toţi avem nevoie de un timp petrecut în liniște, departe de zgomotul străzii, de bombardamentul informaţional, de suprastimularea senzorială. Nu e nevoie mereu de frenezie.

*Plictiseala poate spori creativitatea.* Mann (2018, *apud* Heshmat, 2020) subliniază că plictiseala poate fi considerată și o oportunitate pentru reflecţie și gândurile noastre, permiţând desfășurarea creativităţii și rezolvarea de probleme. Sarcinile plictisitoare încurajează mintea să rătăcească *(mind wandering),* ceea ce conduce la descoperirea, uneori, a unor idei valoroase. în absenţa stimulărilor externe, noi folosim imaginaţia și gândirea în alte moduri. Când ești plictisit – spun Mann și Cadman (2014) – este dificil să-ţi focusezi atenţia pe o sarcină concreta, gândurile caută alte arii de interes, mai stimulative. Practic, când fizic nu poţi scăpa de sarcina respectivă, simţurile, gândurile se îndreaptă spre altceva. Această focusare internă te îndeamnă să cauţi alternative (Toohey, 2012). Acea visare cu ochii deschiși *{daydreaming)* o folosesc mulţi indivizi ca pe o strategie de *coping,* de a ieși dintr-o situaţie neplăcută,

*daydreaming-ul* devenind parte a memoriei de lucru, care alimentează abilitatea de reevaluare a informaţiei și reexaminare a soluţiilor la o problemă sau sarcină nerezolvată. Și, dacă se întâmplă ca ideile să fie ilogice, ele pot constitui puncte de plecare pentru noi explorări, conducând, în cele din urmă, la dezvoltarea creativităţii.

*Plictiseala motivează căutarea noutăţii –,* în absenţa ei, oamenii nu ar mai gusta aventura. Bench și Lench (2013) susţin că plictiseala îi încurajează pe oameni să caute experienţe noi, să-și fixeze scopuri alternative. Asemenea emoţiilor, plictiseala reflectă, în fapt, statutul scopurilor, ea este un semnal că noi facem ceea ce nu dorim (Elpidorou, 2014), că suntem angajaţi într-o sarcină neinteresantă, fixă, rigidă, o situaţie de eșec a expectanţelor și dorinţelor noastre. Cu alte cuvinte, lipsa satisfacţiei încurajează căutarea noutăţii, cele mai mari reușite fiind facilitate tocmai de acest lucru (Heshmat, 2020). Eastwood și colaboratorii săi (2012) subliniază că plictiseala este un semnal, ca și durerea, alertează persoana că ceva nu este în regulă. Absenţa plictiselii înseamnă și absenţa altor emoţii care însoţesc diferite experienţe cognitive și sociale, ea devenind un impuls către o motivaţie puternică, către scopuri și noi proiecte.

*Plictiseala ajută la formarea și dezvoltarea deprinderilor de autocontrolqself-control sḳills).* Cei mai mulţi indivizi care trăiesc experienţa plictiselii raportează o dezangajare faţă de mediu și slabe performanţe, simţind acest lucru ca o lipsă de energie, de resurse cognitive. Interesul scăzut pentru o activitate afectează abilitatea de a te concentra, de a fi atent la o sarcină, or, dacă înveţi să suporţi plictiseala, mai ales la vârsta adolescenţei, vei face un pas mare în direcţia dezvoltării deprinderilor de autocontrol: reglarea gândurilor, emoţiilor și acţiunilor.

De reţinut este că plictiseala are un rol informativ, ne anunţă că ceva nu este în regulă cu noi: lipsă de interes, lipsă de satisfacţie, non-stimulare. Experienţa negativă, aversivă a plictiselii acţionează ca o forţă care, până la urmă, motivează – dorim stimulare, interes, schimbare

(Elpidorou, 2014).

Toohey (2012) subliniază în lucrarea sa, *Boredom: A Lively History,* că plictiseala te ajută să reacţionezi, să înregistrezi și să reglezi răspunsurile la stimulii externi, ea este ca un sistem de alarmă, este un mecanism adaptativ.

Plictiseala, alături de emoţiile de bază (fericire, tristeţe, furie, frică, surpriză, dezgust), are rolul unei emoţii sociale asemănătoare simpatiei, rușinii, vinei, geloziei, gratitudinii, admiraţiei, bucuriei, necazului.

Capitolul 2

Plictiseala – o experienţă emoţională distinctă de *boreout, burnout,* anhedonie

Introducere

Fiecare om trece din când în când prin câte un episod de plictiseală *Qboredoni).* Deși este un fenomen frecvent întâlnit și cu implicaţii psihologice, fiziologice și sociale majore, este insuficient cercetat. O atenţie sporită a fost acordată plictiselii organizaţionale, fiind socotită un răspuns emoţional la un mediu neangajant, cu activităţi repetitive, predictibile și atmosferă monotonă (Fisher, 1991). Plictiseala poate fi o stare afectivă tranzitorie, distinctă de alte emoţii, dar percepută ca neplăcută, însoţită de furie, frustrare, tristeţe, lipsă de interes pentru activităţile curente, incapacitate de efort, slabă capacitate de concentrare a atenţiei. Nivelul de stimulare este perceput ca fiind slab, lipsit de stimuli noi, variaţi și intenși. Deci plictiseala nu este o simplă atitudine, ci o stare – putem fi plictisiţi la un moment dat, alteori nu. Fenomenul poate fi cauzat, după cum am văzut, de factori externi, dar și de factori ce ţin de individ. Dacă această stare apare frecvent și devine la un moment dat predominantă, poate fi sursa apariţiei unor fenomene mai complexe: *boreout, burnout* sau anhedonie. Asupra acestora ne vom opri în paginile ce urmează.

Sindromul *boreout*

*Delimitare noţională. Manifestări ale sindromului* boreout

Pentru mulţi oameni, a nu face nimic la locul de muncă este un vis, realitatea însă  cu totul diferită, ba

chiar demoralizatoare.

În ultimii ani, experţii din domeniul sănătăţii ocupaţionale au fost preocupaţi de manifestarea unui nou fenomen, care are un impact negativ asupra stării de bine a angajaţilor și, implicit, asupra productivităţii și eficienţei muncii lor. Este vorba despre sindromul *boreout,* care se manifestă nu numai în relaţie cu munca, ci și cu învăţarea, cu efecte asupra motivaţiei și, implicit, asupra performanţelor academice.

Conceptul a fost descris pentru prima dată de Werder și Rothlin în lucrarea *Diagnose Boreout,* apărută mai întâi în limba germană la Gottingen (2007) și tradusă în 2008 în limba engleză (Cojocaru, 2014; Goulopoulos, 2020; Moris, Nedosugova, 2019; Fiedler, Nauta, 2020). Organizaţia Mondială a Sănătăţii recunoaşte *boreout-ul* ca o maladie specifică lumii contemporane, rezultată dintr-un stres cronic, cauzat de plictiseală.

Statisticile arată că 10% dintre angajaţii din diverse domenii suferă de *burnout,* iar peste 30% acuză *boreout* (deştepţi˙ro). într-un studiu, Malachowski (2005) arată că 33% dintre respondenţi declară că munca lor este plictisitoare și că îşi petrec aproximativ două ore „pierzând timpul” pe reţele de socializare. în 2008, Rothlin și Werder (*apud* Fiedler, Nauta, 2020) afirmau că aproximativ 15% din stafful oricărei organizaţii suferă de *boreout.* Considerat la început un fenomen tipic pentru mediul organizaţional, *boreout-ul* apare atunci când angajaţii se îndepărtează de muncă, devin indiferenţi, nu mai sunt interesaţi de misiunea și valorile acesteia (Cojocaru, 2014). Cu alte cuvinte, *boreout-ul* este un aspect negativ al unor stări psihologice, având la bază trei componente principale: criza de creștere, de promovare; criza de înţelegere a sensului, semnificaţiei muncii; starea de plictiseală – *boredom* (Ozsungur, 2020). Lipsa satisfacţiei, oboseala, apatia, o stimă de sine scăzută sunt simptome ale *boreout-ul*\i\ (Moris, Nedosugova, 2019), care este o epuizare profesională provocată de plictiseală, absenţa motivaţiei și a unor activităţi semnificative.

Dacă fenomenul de *burnout* este manifestat prin epuizare profesională cauzată de suprasolicitare, fenomenul de *boreout* este cauzat de subsolicitare, deci cele două sunt asemănătoare ca simptomatologie, dar opuse din punctul de vedere al cauzelor. Ceea ce au în comun *boreout-ul* și *burnout-ul* este plictiseala (Goulopoulos, 2020). Plictiseala episodică, periodică poate fi considerată și benefică, iar cea constantă, cronică generează suferinţă. „Lâncezeala liniștitoare" o cunoaştem numai din filosofie, în viaţa de zi cu zi se întâmplă mai rar să lăsăm gândurile să rătăcească – spune psihologul pe probleme economice, Jelena Becker *(apud* Mărăcine, 2020). Fiind foarte asemănător cu *burnout-ul, boreout-ul* poate fi la fel de periculos.

Considerat fratele mai mic al *burnout-ului, boreout-ul* este caracterizat de Werder și Rothlin (2007/2008, *apud* Moris, Nedosugova, 2019), în principal, prin trei elemente: *plictiseală, absenţa provocărilor profesionale* și *lipsa de interes.* Un studiu făcut în 2005 de America Online (AOL) despre cum se pierde timpul la locul de muncă arată că un angajat, din cele opt ore de program (excluzând pauzele), două ore le pierde cu activităţi care nu au legătură cu munca (deştepţi. ro); paradoxal, chiar dacă nu sunt atât de solicitaţi, angajaţii se declară obosiţi, epuizaţi, stresaţi. Lipsa satisfacţiei la locul de muncă nu conduce la dorinţa de schimbare; stabilitatea financiară, teama de a nu-și pierde locul de muncă constituie cauze ale fenomenului. Acesta este, de fapt, „paradoxul *boreout**, spune Cojocaru (2014).

Pierderea de sens în raport cu munca este simptomul de bază al *boreout-*|*Awi,* lipsa inspiraţiei, monotonia, plictiseala îi fac pe angajaţi să se simtă inutili și ineficienţi. Loukidou și colaboratorii săi (2009) identifică şi alte efecte ale fenomenului *boreout*: nivel scăzut al calităţii vieţii, predispoziţie pentru consumul de alcool, droguri, comportamente contraproductive, absenteism et[.

Persoana care suferă de *boreout* simte un adevărat gol care duce la furie, frustrare, apatie, oboseală,

nervozitate, anxietate, un fel de „bâlbâială” (Goulopoulos, 2020). Sindromul cauzează percepţia că munca este lipsită de însemnătate, gândul că ei nu au suficiente oportunităţi de dezvoltare a carierei, au probleme de focusare pe sarcini (Ozsungur, 2020). Adesea managerii sunt acuzaţi că nu acordă suficientă atenţie problemelor angajaţilor, că ei trebuie înţeleși ca entităţi duble, biologice și psihosociale, cu nevoi specifice. Simptomele *boreout-ul*|*i*| se resimt aşadar atât la nivel fizic, cât și psihic. Dintre simptomele fizice amintim: dureri de cap, dureri de stomac, tulburări de somn, lipsa poftei de mâncare, slăbirea sistemului imunitar, susceptibilitate crescută la infecţii.

Psihic, o persoană care suferă de *boreout*trăiește: un acut sentiment al inutilităţii, plictiseală, insatisfacţie, demotivare, tristeţe, scăderea stimei de sine, teama că superiorii îi vor descoperi inactivitatea, lipsa de comunicare, greșeli frecvente, stare de tensiune, iritabilitate, cinism, apatie, letargie, anxietate și, în final, depresie (moberries˙com; deştepţi˙ro; virtualpsychcentre).

Lipsa perspectivei de a evolua și lipsa stimulării intelectuale conduc la pierderea încrederii în propriile forţe, la scăderea stimei de sine. *Boreout-ul* este, prin urmare, o epuizare profesională, cu puternice componente emoţionale, cognitive, comportamentale.

*Care sunt cauzele boreout-ului?*

În lumea modernă, în care banii și cariera constituie cheia, sensul vieţii, fiecare poate experimenta *boreout-ul* cu manifestările amintite mai sus. Consecinţele pot fi foarte severe. Care sunt cauzele care generează *boreout-ul?* Cojocaru (2014) le grupează în trei categorii:

*Cauze organizaţionale,* care fac trimitere la: conformism exagerat, sursă a lipsei de iniţiativă și creativitate; control organizaţional sporit exprimat prin constrângeri, prescripţii, directive. în această situaţie, angajaţi! percep că libertatea lor este restricţionată (fenomenul reactanţei psihologice), sarcina este realizată ca urmare a presiunilor externe (fenomenul suprajustificării); natura sarcinii este simplă, repetitivă,

monotonă, neinteresantă, nestimulativă. Cei mai mulţi oameni au anumite așteptări la locul de muncă și se întâmplă adesea ca acestea să exceadă oferta, ceea ce va duce la instalarea stării de plictiseală. în acest context, lipsa perspectivei de progres, de schimbare, de stimulare mentală, de scopuri va duce la apariţia *boreout-|i|wi.* Atribuirea unor roluri neclare, ambigue, sarcinile monotone, nerecunoaşterea meritelor, un stil de leadership deficitar, o structură organizaţională deficitară, lipsa de planificare – toate acestea duc la instalarea treptată a fenomenului de *boreout* (virtualpsychcentre). Formalismul și rutina duc la reducerea cantităţii și varietăţii stimulării sau la impunerea unor limite, restricţii considerate inacceptabile. La acestea se mai pot adăuga și alte elemente care ţin de salarii, promovări, oportunităţi, supervizări, factori ergonomici, lipsa de confort et[. (Loukidou *et al.,* 2009).

*Cauze relaţionale,* care includ: lipsa de comunicare dintre angajaţi și manager; lipsa de feedback; prezenţa unor angajaţi plictisiţi sau plictisitori, necomunicativi; fenomenul de contagiune socială. Loukidou și colaboratorii săi (2009) subliniază în acest context prezenţa *versus* absenţa unor relaţii suportive, coechipieri care pot induce plictiseala ca punct de plecare, ca sursă primară a *boreout-ului.*

*Caracteristici individuale –,* abilităţi profesionale de nivel înalt; incompatibilitatea cu rolul; așteptări mari; nivelul de conștiinciozitate. Se constată că persoanele conștiincioase sunt mai puţin deranjate de monotonie, de repetitivitatea muncii, asumându-și responsabilităţile rolului (Cojocaru, 2014). Există apoi o serie de trăsături de personalitate care alimentează fenomenul de *boreoul”*. ˇnevoia de reușită, diferenţe motivaţionale, dogmatism, sociabilitate scăzută, inteligenţă, predispoziţie spre plictiseală *(boredomproneness).* Persoanele extravertite sunt mai predispuse la plictiseală, nevoia de stimulare fiind mai acută, după cum cele inteligente, având așteptări mai mari, se plictisesc mai repede în acţiuni simple și

repetitive (Loukidou *et al.,* 2009).

Pe scurt, *boreout-ul* are ca sursă principală plictiseala, generată la rândul ei de joburi monotone; abundenţă de timp liber sau pierderea sensului/semnificaţiei muncii (Mikulas, Vodanovich, 1993).

*Strategii de* coping *în situaţii de* boreout

Teama de a nu-și pierde locul de muncă, de a nu fi afectaţi financiar, de a nu fi observaţi și criticaţi de superiori îi determină pe angajaţii care suferă de *boreoutsa* recurgă la anumite strategii, să creeze aparenţa că lucrează și că sunt foarte ocupaţi.

Werder și Rothlin (2007, *apud* Moris, Nedosugova, 2019) enumeră următoarele strategii:

— Angajatul se asigură că documentul legat de muncă este deschis pe computerul său și pretinde că lucrează *(document strategy);*

— Geanta cu documente duse acasă și aduse înapoi, creând impresia că munca este foarte importantă, încât trebuie să lucreze și în timpul liber *(the briefcase strategy and bome-office link);*

— Un gen de pseudoangajare, vine la lucru devreme și pleacă târziu, creând impresia că are foarte mult de lucru *(pseudo-commitment strategy);*

— Alegerea unei sarcini ușoare, pe care să o finalizeze repede și să o trimită șefului pentru a crea o impresie bună *(the compromise strategy);*

— Distribuirea muncii pe o perioadă mai lungă de timp decât ar fi necesar *(the levelling-out strategy);*

— Angajatul se comportă în așa fel încât nu ar mai putea lua/primi altă sarcină *(the pseudo-boreout strategy).*

Studiul realizat în 2012 de van der Heijden, Schepers și Nijssen identifică următoarele strategii de *coping:*

— *Angajare în activităţi distractive* – scriu e-mailuri, joacă jocuri pe calculator, caută diverse informaţii pe internet et[.

— *Indiferenţă faţă de muncă* – minimă implicare emoţională, cognitivă și motivaţională;

— *Stimulare adiţională* – realizează aceeași sarcină

folosind însă metode diferite;

— *Schimbarea activităţii* – ca soluţie finală.

Cu alte cuvinte, *boreout-ul* îi determină pe angajaţi să creeze impresia că sunt foarte ocupaţi, stresaţi de ceea ce au de făcut, prelungind timpul de realizare a unei sarcini, simulând o muncă intensă.

*Cum poate fi prevenit* boreout-zz/?

Pentru a putea preveni *boreout-\i [,* trebuie mai întâi să știi ce înseamnă și cum se manifestă. Werder și Rothlin (2007/2008, Deutsch Welle – digi24.ro/magazin, 2020) propun în lucrarea lor o serie de întrebări în scopul autotestării. Dacă ai răspuns afirmativ la mai mult de patru întrebări, este posibil să suferi de *boreout* sau ești pe cale să o faci. Redăm mai jos întrebările:

— Rezolvi și probleme personale în timpul serviciului?

— Te simţi slab solicitat sau plictisit?

— Te prefaci că muncești, când, de fapt, nu ai nimic de făcut?

— Seara te simţi obosit sau chiar extenuat, chiar dacă nu ai fost stresat pe parcursul zilei?

— Ești mai degrabă nemulţumit cu activitatea profesională?

— Ai sentimentul că munca ta nu are sens, nu este importantă?

— Ai putea executa sarcinile de serviciu mai repede decât o faci?

— Ai face cu plăcere altă muncă, dar ţi-e teamă de o schimbare, fiind[ɔ- ai câștiga mai puţini bani?

— Le trimiţi e-mailuri inutile colegilor în timpul programului?

— Te interesează puţin sau chiar deloc activitatea ta profesională?

Dacă simţi că suferi de această „maladie modernă”, este necesar să conștientizezi mai întâi ce se întâmplă cu tine și să încerci apoi să găsești soluţii. Este obligatoriu să comunici lipsa satisfacţiei profesionale șefului/managerului, dacă poate să-ţi ofere o altă sarcină

care să te motiveze, să te stimuleze mintal (Goulopoulos, 2020). Este nevoie de realizarea unui echilibru între viaţa personală/privată și activitatea profesională. Este binevenită, de asemenea, o discuţie cu colegii care au mai mult de lucru, poţi propune proiecte noi sau, la nevoie, caută un alt loc de muncă.

Ce se poate face din punct de vedere organizaţional/ instituţional?

Conform teoriei autodeterminării (Ryan, Deci, *apud* Mărăcine, 2020), motivaţia unui comportament depinde de măsura și modul în care sunt satisfăcute următoarele nevoi psihologice: competenţa, relaţionarea, autonomia.

Prin urmare, angajatorii pot și trebuie să prevină fenomenul *boreout* prin: îmbunătăţirea climatului de muncă; promovarea muncii în echipă; creșterea autonomiei și controlul preventiv; definirea clară a funcţiei și rolului fiecărui angajat; stabilirea clară a liniilor de autoritate; prevederea resurselor necesare pentru dezvoltarea corectă a activităţii; programe de formare, de achiziţionare a unor deprinderi noi; participarea angajaţilor la luarea deciziilor; facilitarea formării și dezvoltării carierei (virtualpsychcentre, 2020);

Un obiectiv principal al angajatorului ar trebui să fie sănătatea, starea de bine a angajaţilor prin: reducerea factorilor de risc; evaluarea/aprecierea aspectelor pozitive, a meritelor; oferirea unor informaţii despre specificul locului de muncă; antrenarea în workshopuri pe teme de management al stresului; programe de dezvoltare a carierei (moberries˙com, 2020). Moris și Nedosugova (2019) recomandă un leadership adecvat, bazat pe respectarea unor nevoi pentru schimbarea percepţiei angajaţilor despre locul de muncă. Autoarele oferă ca exemplu:

*Piramida neurologică* (R. Dilts), folosită să realizeze acţiuni bazate pe deprinderi, opinii, valori, autoidentificare; prezintă șase niveluri în următoarea ordine: mediu – comportament – capabilităţi – credinţe – identitate – scopuri.

- *Cercul de influenţe* (S. Covey) – schimbarea percepţiei despre job, care atrage energii pozitive și motivaţie adecvată. Putem întâlni aici două situaţii: *proactive focus,* generatoare de energii pozitive și dorinţă de schimbare, sau *reactive focus,* generatoare de energii negative și de reducerea zonelor de influenţă.
- *Perma model* (M. Seligman) are la bază principiul „Nu-ţi consuma energia în plictiseală, fericirea nu vine numai de la job, ci și de la propria percepţie". PERM A este un acronim care vine de la:

  *Po↻itive emoţions* – emoţii pozitive;
  *Engagement* – angajare;
  *Relafion↻hips* – relaţii/relaţionare;
  *Meaning* – sens/înţeles/semnificaţie;
  *Accomplishments* – realizări.

Considerate maladii ale lumii moderne, *boredom-ul, boreout-ul* și *burnout-ul* pot fi și prevenite, măsurate și tratate.

Sindromul *burnout*

*Delimitare noţională. Scurt istoric*

*Burnout-ul* este un concept important apărut încă din anii 1970, fiind strict legat de muncă și recunoscut ca un hazard emoţional specific unor profesii (Maslach, 1998). în anii 1970 și începutul anilor 1980, cercetători și clinicieni din SUA au recunoscut existenţa fenomenului, legându-l de răspunsurile emoţionale ale angajaţilor în raport cu munca, focusându-se pe domenii precum servicii sociale, poliţie, justiţie, sănătate, educaţie.

Ei au observat oameni fără entuziasm, lipsiţi de energie, detașaţi de muncă, neîmpliniţi profesional. Acestea erau simptome ale *burnout-ului* (Toppinen-Tanner, 2011).

În ciuda faptului că practicienii au identificat *burnout-ul* ca o importantă problemă socială la locul de muncă, a trecut o lungă perioadă de timp până a devenit un subiect de studiu sistematic (Maslach, 1998).

Deși frecvent folosit, termenul are semnificaţii diferite, cel mai adesea fiind asociat cu stresul.

Actualmente, *burnout-ul* este un subiect academic bine delimitat, despre care ˟s-au scris mii de articole și au avut loc numeroase congrese și simpozioane. Schaufeli, Leiter și Maslach (2009) estimează că numărul de cărţi, capitole, disertaţii, articole se ridică la peste 6.000, iar în 2014, Maslach și Leiter *(apud* Fontes, 2020) afirmau că anual se publică cea 1.000 de articole pe această temă, fapt ce a condus la înființarea unui jurnal intitulat *Burnout Research.*

Termenul a fost folosit pentru prima dată în nuvela *A Bumt-Out Case* (Green, 1961, *apud* Noushad, 2008), în care interesul era concentrat pe oboseala și detașarea unui arhitect care își pierdusese motivaţia pentru muncă, nici măcar nu mai dorea să zâmbească. Introducerea în limbajul academic este făcută de psihanalistul german H. Freudenberger (1974, *apud* Fontes, 2020), care a și descris fenomenul ca fiind un eșec, o diminuare a energiei, a forţei ori a resurselor de muncă din cauza cerinţelor excesive. Independent și simultan, Maslach, împreună cu colegii săi, folosesc termenul în timpul intervievării unor subiecţi din diverse servicii. Ca cercetător în domeniul psihologiei sociale, Maslach a fost interesată de modul în care muncitorii adoptau mecanisme de *coping,* utilizând strategii cognitive, cum ar fi detașarea de interese. A observat apoi că aceștia dezvoltă percepţii negative, experimentează crize de competenţă profesională (Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009) – Cu alte cuvinte, popularizarea termenului este realizată de Maslach și Jackson (1981, *apud* Noushad, 2018), odată cu lansarea instrumentului de măsurare *Maslach Burnout Inventory.* Chiar dacă la început a fost considerat un fel de *pop psychology* sau *psycbobabble,* în scurt timp acesta devine *golden standard* (Noushad, 2008).

Fenomenul a apărut într-un anume context cultural-socialeconomic, rădăcinile găsindu-se în perioada anilor 1960, când se spune că președintele J.F. Kennedy, din dorinţa de a schimba America, ar fi lansat celebra sintagmă „Nu te întreba ce poate face ţara pentru tine, ci

întreabă-te ce poţi face tu pentru ea”. Revoluţia culturală a declanșat un adevărat entuziasm în rândul angajaţilor, generând, totodată, mari discrepanţe între cerinţe și resurse personale, care au alimentat numeroase și variate conflicte intra¯ şi interpersonale (Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009).

Actualmente, *burnout-ul* este un fenomen global ce succedă stresului ocupaţional, fiind întâlnit în toate domeniile de activitate și la toate vârstele.

*Dezvoltarea graduală a* burnout-zz/wz.

*Dimensiuni și simptomatologie*

Tradiţional, *burnout-ul* este considerat/analizat prin prisma a trei dimensiuni majore (Noushad, 2008):

— Sindrom emoţional de epuizare, trăit ca o golire emoţională;

— Depersonalizare exprimată în răspunsuri negative, cinism, detașare de muncă și de alţi oameni;

— Reducerea/diminuarea împlinirii profesionale se manifestă prin declinul competenţei, productivităţii, autoeficacităţii.

De altfel, cercetările întreprinse de Maslach și colaboratorii săi în 1981 au identificat dimensiunile de bază ale *burnout-ului:*

— Epuizare, pierderea energiei, depresie, oboseală, plictiseală;

— Cinism, cu detașare de job, depersonalizare, atitudini negative și inadecvate, iritabilitate, retragere;

— Ineficienţa îndeplinirii sarcinilor profesionale, cu reducerea productivităţii, demoralizare, incapacitate de *coping* (Leiter, Maslach, 2016).

Elementele comune întâlnite într-o stare de *burnoutsunt,* după opinia lui Toppinen-Tanner (2011): predominanţa oboselii; simptome atipice; simptome raportate la muncă; simptome care se manifestă la persoane considerate normale, în absenţa unor psihopatologii; descreșterea eficienţei muncii, a performanţelor din cauza unor atitudini negative și manifestări comportamentale neobișnuite.

În general, *burnout-ul* apare atunci când există un conflict permanent între rolurile asumate, valori și expectanţe personale.

După Kalimo (1997, *apud* Toppinen-Tanner, 2011), un proces de *burnout* cuprinde următoarele elemente: cerinţe ale jobului, resurse, deprinderi și abilităţi individuale, scopuri și aspiraţii. Incongruenţa acestora duce la: conflicte, reducerea eforturilor de gestionare a conflictelor, *coping* slab, stres, inabilitatea de a schimba situaţia, de a o ameliora, epuizare emoţională, diminuarea capacităţii de a se bucura de muncă, pierderea controlului, cinism, stimă de sine scăzută, sentimentul ineficienţei și inutilităţii nu numai profesionale. în cele din urmă, apare depresia.

Leiter și Maslach (2016) subliniază că modelele recente de explicare a fenomenului de *burnout* se bazează pe balanţa dintre cerinţele locului de muncă și resurse personale. Astfel, spun autorii, modelul tranzacţional propus de Chermis (1980) sugerează că *burnout-ul* se dezvoltă stadial:

— În primul stadiu apare un dezechilibru între cerinţe și resurse, jobul devine un factor stresor;

— În al doilea stadiu apar deja răspunsuri emoţionale, anxietate, presiune individuală;

— În cel de-al treilea stadiu se schimbă radical atitudinea faţă de job, se manifestă cinismul, un *coping* defensiv, comportamente inadecvate.

Aceeași opinie este împărtășită și de alţi autori: Edelwich și Brodsky *(apud* Noushad, 2008) disting patru stadii de instalare a *burnout-ul*\|*iv. entuziasm, stagnare, frustrare –, apatie.*

Ca simptomatologie generală, *burnout-xA* cuprinde, prin urmare: sentimentul inconsecvenţei, ineficienţei; lipsa de speranţă; golire psihică, emoţională; retragere; indiferenţă; diminuarea sentimentului împlinirii profesionale; evaluarea negativă a sinelui et[. (Noushad, 2008).

3 3. *Modele de descriere și explicare ale* burnout-ului

Cercetările iniţiale asupra *burnout-ului* vin din zona

psihologiei sociale și psihologiei clinice (Leiter, Maslach, 2016). Perspectiva socială ˇs-a axat pe relaţiile interpersonale, cum se percep oamenii unii pe alţii, cum răspund acestora, făcându-se trimiterea la un sine defensiv, o dezumanizare, o detașare de alţii și de muncă. Sunt incluse în aceste explicaţii concepte precum: emoţii, motivaţie, *arousal,* strategii de *coping.*

Perspectiva clinică – subliniază aceeași autori – implică termeni de motivaţie, emoţie, dar legaţi de tulburări psihice, cum ar fi depresia.

Cercetările din domeniul psihologiei organizaţionale subliniază atitudinea faţă de muncă și comportament, *burnout-ul* fiind conceptualizat ca stres ocupaţional. O vreme ˇs-a considerat că *burnout-ul* ar fi unidimensional, constând doar în epuizare (Pines, Aronson, 2008, *apud* MȻ ˇCarmack *et al.,* 2018). Este meritul lui Maslach (1998) să susţină și să impună abordarea tridimensională a *burnout-ului:*

— Epuizarea emoţională se referă la golirea resurselor emoţionale, sursa principală fiind supra-încărcarea și conflicte personale la locul de muncă. Oamenii simt că nu mai au energie să facă faţă altei zile de muncă și altor persoane. Aceasta reprezintă *dimensiunea stresului individual;*

— Depersonalizarea se referă la răspunsurile negative, cinice sau excesiv detașate, incluzând adesea lipsa de idealuri, aspiraţii. Depersonalizarea reprezintă *dimensiunea interpersonală a burnout-ului;*

— Împlinire personală redusă, declinul sentimentului de competenţă și productivitate, un sens scăzut al autoeficacităţii, care este legat de depresie, inabilitatea de *coping* cu cerinţele locului de muncă, acestea putând exceda resursele, lipsa suportului social și a oportunităţilor de dezvoltare profesională. Aceasta reprezintă *dimensiunea autoevaluării.*

Cu alte cuvinte, sursele *burnout-ului* sunt multiple (MȻˇCormack *et al.,* 2018): *munca* (multă muncă și resurse puţine); *control* (lipsa de influenţă și putere);

*răsplata* (bani puţini, lipsă de satisfacţie); *sistem justiţiar* (discriminare, favoritism); *valori* (conflicte etice, sarcini lipsite de semnificaţie); *comunitate* (izolare, conflicte, lipsă de respect).

Teoriile despre *bumoutișsi* au rădăcinile – spune Toppinen-Tanner (2011) – în teoriile generale ale stresului, care subliniază legătura, interacţiunea dintre caracteristicile muncii și resursele angajaţilor. Una din cele mai influente teorii, *Pearson Environment – Fit Theory (PE-Fit Theory),* propusă de French, Caplan și Harrison (1982), susţine că *burnout-ul* apare ca rezultat al unui dezechilibru dintre cerinţe și oportunităţi ale mediului, pe de o parte, și deprinderi și expectanţe ale angajaţilor, pe de altă parte. în cele mai multe situaţii, *burnout-ul* apare ca un proces în care sănătatea individului este afectată. Lazarus și Folkman (1984, *apud* Toppinen-Tanner, 2011) au adăugat percepţia și evaluarea situaţiei, precum și posibilităţile de management ale acesteia. Schaufeli și Enzmann (1998, *apud* Toppinen-Tanner, 2011) se focusează asupra mecanismului de *coping* și dezvoltării unei atitudini pozitive.

M℃ˇCarmack și colaboratorii săi (2018) amintesc de alte modele explicative, care susţin că *burnout-ul* apare predominant din cauza nerezolvării unui stres cronic, sugerând că jobul și resursele personale pot contribui la prevenirea sau reducerea *burnout-ul|i| (Job Demands Resources Model,* Demerouti *et al,* 2001; *Conservation of Resources Model,* Hobfall, 1989, *apud* M℃ˇCarmack *et al.,* 2018). Orice sarcină trebuie susţinută cu eforturi fizice, emoţionale și cognitive, în cazul în care cerinţele rămân persistent la un nivel ridicat, individul ajunge în situaţia de *burnout,* simţind oboseală cronică și distanţare psihologică de muncă și de oameni.

Cercetări recente abordează *burnout-ul* prin opoziţie cu starea de *angajare (engagement)* conceptualizată ca stare de înaltă energie, puternică implicare și un sens pozitiv al autoeficacităţii, făcându-se trimitere la trei componente importante: *vigoare, și nu epuizare –,*

*dedicaţie, implicare, și nu cinism; absorbţie, și nu ineficienţă* (Maslach, Leiter, 2007,2016).

Sumarizând, menţionăm că indivizii ce resimt *burnout-ul* au ca manifestări frecvente: reacţii negative, retragere și lipsă de satisfacţie profesională, absenteism, intenţia de a părăsi locul de muncă, productivitate scăzută, diminuarea oportunităţilor pentru o experienţă pozitivă, conflicte interpersonale et[.

Anhedonia sau reducerea/pierderea experienţei plăcerii

4.1. Ce *este anhedonia? Scurt istoric*

Termenul *anbedonie* derivă din cuvintele grecești *an,* care înseamnă „fără", și *hedone,* care înseamnă „plăcere". Tradus *ad litteram, anbedonie* înseamnă „fără plăcere", „în afara plăcerii". Termenul a fost folosit pentru prima dată de Ribot (1896, *apuduo,* Sommers, 2013) în analogie cu „analgezia", absenţa durerii. Psihologul francez se referea la pierderea totală a plăcerii atât fizice, cât și psihice în melancolie (De Fruyt, Sabbe, Demyttenaere, 2020). Georges Dumas, fizician și psiholog francez, discipol al lui Ribot, folosit, în teza sa de doctorat pe tema tristeţii și bucuriei, a expresiei *moral anaestbesia,* nu „anhedonie", ca termen-umbrelă.

În SUA, W. James adoptă termenul în lucrările sale în care abordează experienţele religioase; semnificaţiile însă erau multiple: descurajare, lipsa gustului, incapacitate de a te bucura. în 1922, psihiatrul american A. Myerson *(apud* Fruyt, Sabbe, Demyttenaere, 2020), referindu-se la Ribot, spune că anhedonia este un simptom complex care apare în diverse tulburări psihonervoase, este o formă de *organic anaestbesia.*

Goldberg și colaboratorii săi (2011) definesc anhedonia ca pierdere a capacităţii sau eșecul unei experienţe plăcute, prezenţa amoţivaţiei. Cei mai mulţi autori definesc anhedonia ca reducerea abilităţii de a simţi plăcerea în situaţii normale plăcute; este, de fapt, un termen-umbrelă, incluzând un număr diferit de comportamente (Hoflich *et al.,* 2019). Este, după Gooding și colaboratorii săi (2020), un simptom transdiagnostic, ce

apare în forme severe ale unor stări psihopatologice, având ca indicator principal reducerea experienţei plăcerii. Observăm că în definiţii apare fie reducerea, fie incapacitatea de a resimţi plăcerea – de aici și dificultatea unei definiţii care să întrunească unanimitatea. Cele două noţiuni nu acoperă/semnifică aceeași situaţie: incapacitatea sugerează că persoana cu anhedonie nu resimte nicio plăcere, în timp ce reducerea/diminuarea capacităţii indică faptul că persoana respectivă poate trăi uneori experienţa plăcerii (Ho, Sommers, 2013). Această inconsecvenţă a produs și produce în continuare confuzie și ambiguitate, pentru că însăși experienţa plăcerii este ambiguă, include categorii diferite de plăceri și de aici, vom vedea, categorii diferite de anhedonie. Mai subliniem că există și diferite faze ale plăcerii: plăceri anticipate; plăceri prezente, trăite; plăceri trecute și amintite.

Din perspectivă clinică, anhedonia este marcată de diminuarea interesului ori plăcerii în activităţi plăcute (Destoop, Morrens, Coppens, Dom, 2019). Este o trăsătură specifică unui episod depresiv major, fiind socotită cheia de diagnostic (criteriu) pentru un subtip de depresie – melancolia. în ciuda importanţei, fenomenul se bucură de atenţie scăzută din partea cercetătorilor.

Termenul a fost inclus în *Diagnostic and Statisticalmanual* de către American Psychological Associaţion (APA) abia în 1980 ca simptom prezent în depresie și schizofrenie. Anhedonia mai apare însă și în alte tulburări: dependenţa de substanţe, anxietate, idei suicidare, stres posttraumatic, autism, boala Parkinson et[. în DSM-4, anhedonia, alături de lipsa de reactivitate, este socotită cheia de diagnostic a melancoliei, fiind considerată un factor predictor (Gorwood, 2008). în DSM-5, anhedonia este definită ca diminuare marcantă a interesului și plăcerii în toate activităţile zilnice (Watson *et al.,* 2020). în mod obișnuit, anhedonia apare în adolescenţă, subliniindu-se că 20% dintre tinerii care suferă de un sindrom depresiv raportează și prezenţa fenomenului.

Anhedonia poate fi socotită un potenţial indicator, predictor al unui sindrom depresiv, devenind și cheia înţelegerii ideilor suicidare. în scalele utilizate pentru diagnoza depresiei există itemi specifici pentru măsurarea acestui construct, lipsa interesului pentru activităţi, scăderea timpului alocat pentru anumite activităţi considerate plăcute (Rizvi *et al.,* 2016).

Interesant este că anhedonia poate să apară în diverse alte situaţii legate de așteptare, învăţare, oboseală, plictiseală et[.

Billones, Kumar și Saligan (2020) subliniază, de altfel, că anhedonia și oboseala sunt simptome asociate unor stări deteriorate. Spre deosebire de oboseală, care este un construct multidimensional (distres persistent, stare fizică precară, cognitivă, emoţională), anhedonia este o componentă majoră a depresiei. Ambele simptome afectează calitatea vieţii persoanei. între cele două dimensiuni există/nu există legături, 60% dintre studii arată că cele două constructe sunt distincte, altele (40%) sugerează că sunt inseparabile. Dacă se ia în calcul componenta motorie, menţionăm că în sindromul depresiv poate să apară sau nu agitaţia, dificultăţi de concentrare, pe când în anhedonie nu apar, iar în oboseală apar dificultăţi de somn, schimbarea apetitului et[.

*Simptome și tipuri*

Anhedonia este un simptom complex și nuanţat, relaţionat cu anumite stări mintale (Ho, Sommers, 2013), este o experienţă subiectivă, care apare ca un deficit sub multiple aspecte. Cel mai adesea, persoana care suferă de anhedonie acuză dispariţia energiei și a simţului realităţii, lipsa de interes, lipsa plăcerii în toate activităţile zilnice (De Fruyt *et al.,* 2020).

Se întâmplă însă ca în lipsa plăcerii pentru orice să existe experienţa durerii și a emoţiilor negative. Sunt, fără îndoială, și alte simptome care îşi au originea în anhedonie: pierderea trăirilor afective pozitive, lipsa de speranţă, pierderea scopurilor, a capacităţii de a depune efort pentru atingerea unor scopuri (dacă există), o

disociere, o cădere socială (Watson *et al.,* 2020).

Tinerii în mod special raportează reducerea motivaţiei, a entuziasmului, a afectelor pozitive, dificultăţi de anticipare a plăcerii, a ambiţiei, a fixării unor scopuri pe termen lung.

Din perspectivă clinică, anhedonia este asociată și cu procesul de recompensă, răsplată *Qreward),* care cuprinde mai multe componente: detecţia senzorială a stimulilor; reacţia afectivă, hedonică; plăcerea ca atare, motivaţia să obţii recompensa, precum și efortul ce trebuie făcut în acest sens (Destoop, Morrens, Coppens, Dom, 2019). Persoana care suferă de anhedonie prezintă însă o hiposenzitivitate la răsplată și o reducere a motivaţiei.

Sumarizând, Wisner (2020) subliniază că în anhedonie apar două categorii de simptome:

*simptome fizice:*

— Incapacitatea de a deriva plăcerea din senzaţii fizice;

— Alimentele nu au niciun gust sau toate au gust rău;

— Atingerea fizică creează o stare de disconfort;

— Pierderea interesului pentru sex, care nu mai produce plăcere;

*simptome sociale:*

— Lipsa interesului pentru noi relaţii;

— Retragerea din relaţiile existente;

— Lipsa dorinţei de socializare, aceasta producând stres;

— Lipsa dorinţei de intimitate emoţională ori sexuală;

— Inabilitatea de a fi empatic, lipsa compasiunii;

— Stări negative în raport cu alţii și cu sine;

— Lipsa motivaţiei, a scopurilor, a planurilor ori a angajării.

Ho și Sommers (2013) subliniază că anhedonia poate exista cu sau fără sentimentul tristeţii, ea fiind prezentă și în activităţile fizice (mâncat, atins, sex); în relaţiile cu alţii (lipsa plăcerii de interacţiune socială, a discuţiilor cu alţii, chiar cu familia).

Deducem din cele prezentate că există mai multe

tipuri de anhedonie: fizică, socială, motivaţională. Cel mai important indicator al simptomului este reducerea sentimentului plăcerii din interacţiunile sociale, mai ales în adolescenţă. Acest tip social de anhedonie este măsurabil, exprimându-se prin închiderea relaţiilor cu alţii, cu familia, scăderea interesului pentru orice tip de activitate (Gooding *et al.,* 2020). Deviza persoanei care acuză anhedonie este „Eu doresc să fiu singur" (*I want to be alone)* (Billones, Kumar, Saligan, 2020).

Anhedonia poate fi măsurata, investigată folosind autorapoarte, scale utilizate în evaluarea sindromului depresiv sau scale special destinate acestui construct: *Snaith-Hamilton Pleasure Scale, Chapman Psysical Anhedonia Scale* și altele (Gorwood, 2008).

Restaurarea apetitului, somnul odihnitor, energia, creșterea treptată a interesului pentru activităţi, interacţiunile sociale sunt practici terapeutice ce pot avea rezultate pozitive (De Fruyt *et al.,* 2020).

Creșterea numărului de persoane care acuză sindrom depresiv va duce și la sporirea atenţiei cercetătorilor și practicienilor faţă de acest fenomen, anhedonia, considerat, de altfel, un simptom major al acestei maladii.

Despre *boreout, biirnout* și anhedonie în copilărie și adolescenţă

Este greu de crezut că un copil, preșcolar sau școlar mic, aflat permanent în acţiune, în căutare de lucruri și experienţe noi, ar putea ajunge să se plictisească sau, mai grav, să sufere de *boreout.* Intrarea în școală sau chiar și în grădiniţă înseamnă și un set de așteptări, de obiective, de scopuri, mai târziu de aspiraţii care poate exceda oferta instituţiilor educaţionale. în asemenea situaţii apare dezamăgirea care va atrage diminuarea motivaţiei pentru învăţare, manifestarea unor comportamente agresive sau apariţia unor tulburări psihice mai grave, cum ar fi depresia. Deși studiile pe tema *bore*owf-ului la vârsta copilăriei și adolescenţei sunt puţine, ele arată că fenomenul este prezent, are aceleași simptome ca la vârstele adulte: epuizare generată de lipsa de stimulare,

dezinteres, pierderea sensului și misiunii școlii, punctul de plecare fiind plictiseala (Fiedler, Nauta, 2020). Asemenea adulţilor, copiii nestimulaţi devin neinteresaţi, petrec fiecare zi simulând învăţarea, se simt obosiţi, chiar dacă nu depun efort, școala devine un loc de suferinţă.

Probleme mai mari apar atunci când vorbim despre copiii supradotaţi, care, în lipsa stimulării pe măsura abilităţilor pe care le posedă, devin nefericiţi, intră în conflict cu alţii, trăiesc sentimentul vinovăţiei, rușinii și inadecvării, nepotrivirii cu școala și cu semenii. Este un lucru bine știut că un copil sau un adolescent supradotat are anumite caracteristici care îl diferenţiază de alţii: este foarte curios, pune întrebări, e dornic să atingă perfecţiunea, este pasionat de învăţare, are interese intense, trăiește puternic emoţiile, are un nivel ridicat de responsabilitate, este foarte creativ, original, abil în a face conexiuni, justiţiar, se poate concentra asupra unui lucru/unei situaţii/unei probleme o perioadă lungă de timp; el gândește diferit, dar și simte diferit (Li, 2017).

Un elev, un tânăr supradotat, dacă este stimulat și solicitat pe măsura capacităţilor, abilităţilor, talentelor lui, nu va ajunge să se plictisească și, implicit, nu va ajunge să sufere de *boreout.* în asemenea situaţii, timpul zboară pentru el, fiecare acţiune, fiecare mișcare și gând este inevitabil legat de învăţare, el se simte împlinit, abilităţile lui sunt folosite la maximum, simultan cu dorinţa de nou, de schimbare, trăiește acea stare de /7ow (Fiedler, Nauta, 2020). Realitatea însă arată, din păcate, altfel, între așteptări și oferta educaţională există deseori un mare decalaj. Pe acest fond, riscul apariţiei unor fenomene ca plictiseala sau *boreout-ul* este foarte mare: lipsa de satisfacţie, apatie, indiferenţa, stima de sine scăzută, lipsa motivaţiei pentru învăţare et[. (Moris, Nedosugova, 2019).

Chiar dacă *burnout-ul* este asociat cu munca, realitatea și studiile arată că există și un *burnout* școlar, care devine prevalent de-a lungul adolescenţei, fiind relaţionat și cu sindromul depresiv. La copii apare în situaţii de stres, frustrare, cu lipsa șansei de relaxare și

reenergizare. Desigur, stresul într-o anumită măsură este necesar pentru reușita școlară, acesta motivându-l pe copil să-și propună scopuri și să urmărească îndeplinirea lor. Problema apare atunci când această presiune se exercită un timp îndelungat, generând anxietate, epuizare emoţională, scăderea performanţelor școlare, diminuarea motivaţiei pentru învăţare (Wright Walters, 2021).

Un studiu făcut în 2006 la University of Southern Mâine pe un lot de 354 de studenţi arată ca 52% dintre respondenţi raportează stări precum: suprasolicitare, autoritate excesivă, supra-încărcare curriculară; 5% acuză probleme mintale și fizice; 13% lipsa motivaţiei pentru învăţare; 5% probleme cu profesorii; 25% probleme cu familia, probleme financiare et[. (Vaiana, 2020). Cunoscut sub *denumirea school Burnout Syndrome,* are numeroase și variate manifestări – *fizice* (oboseala cronică, diminuarea energiei, dureri de cap, dureri musculare, insomnii, îmbolnăviri repetate); *afective* (insecuritate, lipsa încrederii în viitor, tensiune și iritabilitate, furie, nerăbdare, lipsa de respect, atitudini negative faţă de prieteni, cunoscuţi, familie, stimă de sine scăzută, lipsa motivaţiei); *cognitive* (munca discontinuă, fluctuantă, lipsa de angajare, probleme de atenţie, gânduri că viaţa nu mai are sens, atitudini negative faţă de lume et[. [Aypay, 2016; Vaiana, 2020]). Wright Walters (2021) spune că un copil/adolescent care suferă de *burnout* școlar prezintă următoarele simptome: amânarea, tărăgănarea îndeplinirii sarcinilor, apatie, refuzul de a participa la anumite activităţi, anxietate sau frică, negativism, tulburări de concentrare a atenţiei, iritabilitate.

Din altă perspectivă, sindromul de *burnout* școlar este descris în termeni de angajament *(engagement),* un construct care include componente afective, cognitive și comportamentale exprimate prin: *vigoare, dedicaţie, absorbţie* (Fiorilli *et al.,* 2017).

*Vigoarea* înseamnă un nivel crescut de energie, stare pozitivă în timpul studiului, motivaţie și interes pentru activitate, strategii de *coping* cu evenimentele negative,

cum ar fi eșecul școlar.

*Dedicaţia* presupune a avea o atitudine pozitivă faţă de învăţare și rezultatele ei.

*Absorbţia* se exprimă prin trăirea sentimentului competenţei, succesului și acomodării atât cu învăţarea, cât și cu alte evenimente sau experienţe școlare. Deși sunt constructe separate, distincte, ele corelează. Dacă elevul sau studentul este expus pe termen lung la stres și evenimente școlare neplăcute, dacă trăiește permanent presiunea reușitei și teama de eșec, atunci există toate condiţiile de instalare a stării de *burnout,* trăită ca lipsă de interes, absenteism, comportamente iresponsabile, încetineală cronică et[.

*Burnotd-xil* școlar are, prin urmare, diverși factori declanșatori, grupaţi de Wright Walters (2021) în trei categorii: *factori academici* (munca grea pe timp îndelungat, activităţi extracurriculare variate și numeroase, probleme atenţionale de concentrare); *factori emoţionali (lipsa* controlului asupra învăţării, stima de sine scăzută, diminuarea motivaţiei pentru învăţare, sentimentul eșecului iminent); *factori sociali* (perceperea relaţiilor cu adulţii, respectiv profesorii, ca pe o presiune, lipsa sprijinului familial, izolare, singurătate; el învaţă și gândește diferit, poate avea prieteni, dar cu care nu poate împărtăși experienţa sa de învăţare și de viaţă).

Pentru evitarea sindromului de *burnout* școlar, Vaiana (2020) recomandă: timp rezervat pentru activităţi plăcute, exerciţii fizice și plimbări în natură; activităţi sociale; un bun management al timpului și evitarea amânării, tărăgănării îndeplinirii sarcinilor; dezvoltarea și menţinerea unor relaţii bune cu profesorii; fixarea unor scopuri rezonabile și realizabile.

Privitor la anhedonie, majoritatea cercetărilor ˟s-au făcut pe adulţi, deși la vârsta adolescenţei prevalenţa acesteia este mai mare decât cea a depresiei (Gutkovich, 2014). Cele mai multe studii au vizat un tip de anhedonie, cel social exprimat în reducerea interesului pentru diverse situaţii sociale, slaba angajare în interacţiuni sociale,

deprinderi sociale reduse, puţine răspunsuri pozitive (Barkus, Badcock, 2019). Anhedonia socială este asociată cu rezultate negative, indicând un angajament slab.

Cele mai multe informaţii despre anhedonie la copii și adolescenţi vin din domeniul psihologiei clinice, cercetările arătând că ea corelează cu sindromul depresiv. De-a lungul adolescenţei, se arată într-un studiu, 74% dintre cei diagnosticaţi cu depresie raportează și anhedonie, aceasta fiind considerată și un precursor al comportamentului suicidar (Auerbach *et al.,* 2017). O altă direcţie de cercetare i-a vizat pe copiii/adolescenţii cu autism sau schizofrenie, subliniindu-se că diminuarea motivaţiei sociale este cea mai importantă trăsătură care apare la copiii cu autism *(autism spectrum disorder).* Aceștia sunt descriși ca lipsiţi de o serie de deprinderi sociale, cum ar fi: să asculte pe cineva, să privească feţele umane, să urmărească privirea, să zâmbească et[. Cu alte cuvinte, ei prezintă un deficit al evaluării stimulilor de natură socială (Chevallier *et al.,* 2011; Gadow, Garman, 2020). Gutkovich și colaboratorii săi (2011) arată că adolescenţii simt mai intens și mai frecvent starea de anhedonie comparativ cu copiii, fapt pus pe seama dificultăţilor întâmpinate de aceștia în descrierea simptomelor depresiei.

Toate aceste fenomene sau sindroame – *boreout, burnout,* anhedonie – au în comun plictiseala – *boredom-ul* – ca punct de plecare.

Capitolul 3

Plictiseala la vârsta copilăriei

Copilul – un mic om de știinţă sau un ucenic?

Se pune întrebarea, și pe bună dreptate, dacă preșcolarii/ școlarii mici se plictisesc. Pentru părinţi, educatori, adulţi, în general, este foarte dificil să înţeleagă cu adevărat plictiseala la această grupă de vârstă, știut fiind faptul că aceștia se angajează pe moment în activităţi, gândesc despre ele, sunt în acţiune tot timpul, iar mai mult decât atât, nu au încă înţelegerea semnificaţiei a ceea ce îi înconjoară (Bowen, 2019). Orice obiect, orice lucru sunt

noi, de la un simplu sunet până la propriile degete, toate experienţele sunt noi în prima parte a copilăriei. Copilul este – spune Coleman (2021) – ca o mașină de învăţat, explorează constant, caută noi experienţe, dorește să știe cât mai multe despre lumea înconjurătoare. Plictiseala lui, dacă apare, este o funcţie a ineficienţei descoperirii, a căutării, fiind natural motivat să caute și să găsească ceva nou și interesant. Totuși, dacă va fi lăsat mereu în același loc, cu aceleași jucării, ˟s-ar putea să se plictisească.

În viziunea lui J. Piaget *(apud* Schaffer, 2005), copilul este ca un om de știinţă, mereu în căutare, în explorarea lumii din jur, capabil să o cucerească treptat prin mecanismele de *asimilare*prelucrarea informaţiei prin utilizarea structurilor mentale deja existente – și prin cele de *acomodare,* adică modificarea acestor structuri pentru a încorpora noi informaţii. Spre deosebire de psihologul elveţian, psihologul rus L. Vâgotski – citat de același autor – vede copilul ca pe un ucenic – dezvoltarea fiind, în esenţa, un proces social. Copilul nu reinventează lumea, ci este beneficiarul experienţelor acumulate de generaţiile anterioare, el moștenește instrumente culturale, dintre care cel mai important este limbajul. Nivelul optim de dezvoltare este atins când lucrează cu o persoană care știe mai mult și mai multe, iar intervalul dintre performanţa individuală și cea obţinută prin colaborare este numit *zona proximei dezvoltări.* Cu alte cuvinte, constructivismul propus de L. Vâgotski este de natură socială, nu fizică, așa cum susţinea J. Piaget. La ora actuală, teoriile cognitive asumă că mintea umană funcţionează asemeni unui calculator, copilul devenind un adevărat procesor de informaţii. Pentru a putea răspunde la întrebarea „se plictisesc sau nu preșcolarii/școlarii mici?” este necesar să cunoaştem cum evoluează ei din punctul de vedere al emoţiilor, dat fiind faptul că plictiseala, după P. Toohey (2012), este o emoţie socială ce apare în anumite circumstanţe și este asemănătoare simpatiei, vinei, geloziei, gratitudinii, admiraţiei, bucuriei et[., autorul diferenţiind plictiseala *simplă* de cea *existenţială.* Aceste

emoţii sociale, complexe decurg din cele simple și-l pregătesc pe copil să facă faţă situaţiilor relevante pentru el (Harwood, Miller, Vasta, 2010). începând cu al doilea an de viaţă, copilul îşi conturează conștiinţa de sine, „înţelegerea cognitivă a faptului că are o identitate care poate fi recunoscută, separată și diferită de restul lumii” (Papalia, Olds, Feldman, 2010, p. 180). Tot în aceeași perioadă începe să utilizeze cuvinte referitoare la emoţii, sentimente: bucuros, supărat, frică et[. Cele mai obișnuite teme sunt, cum e și firesc, plăcerea *versus* neplăcerea sau durerea (Schaffer, 2005).

Capacitatea de a înţelege și a regla sau a controla propriile sentimente este una dintre marile achiziţii ale primei copilării.

Acest fapt îl ajută pe copil să-și dirijeze comportamentul și, totodată, să-l înţeleagă pe al altora. Preșcolarul înţelege deja că emoţiile au legătură cu experienţele și dorinţele, că persoana care obţine ceea ce vrea este fericită, pe când persoana care nu obţine ceea ce vrea este tristă (Lagattuta, 2005, *apud* Papalia, Olds, Feldman, 2010). Până la vârsta de 6 ani, un copil cu o evoluţie normală se poate referi la stări precum: agitat, trist, fericit, enervat, liniștit, dezamăgit, îngrijorat, nervos, plin de voie bună et[. (Schaffer, 2005). Limbajul câștigă în acurateţe, claritate, este complex, încât poate face trimitere și la cauzele care declanșează asemenea stări emoţionale. „Odată ce a înţeles cum apar emoţiile, copilul poate începe să manipuleze emoţiile celorlalţi – «Taţi, dacă ești furios, te spun la mami! *” *(idem,* p. 133)

În jurul vârstei de 3 ani, copilul este capabil să-și evalueze propriile gânduri, planuri, dorinţe și purtări în comparaţie cu ceea ce este adecvat din punct de vedere social. Acum poate să manifeste ceea ce Lewis (1998, *apud* Papalia, Olds, Feldman, 2010) numește *emoţie de autoevaluare,* cum ar fi mândria, vinovăţia, rușinea, tot acum apărând și empatia.

Abilitatea de citire a minţii se îmbunătăţește simţitor, copilul realizează gradual că nu situaţia ca atare e cea

care a determinat o reacţie emoţională, ci caracteristicile mintale ale fiecărui individ – ceea ce este înfricoșător pentru o persoană nu este și pentru alta (Schaffer, 2005). Conștiinţa de sine și acceptarea standardelor de comportare stabilite de părinţi/adulţi favorizează apariţia și manifestarea emoţiilor complexe. Toate aceste achiziţii sunt posibile graţie interacţiunilor copil-părinţi. „Tipul de relaţii pe care le are cu acești «alţii» pot să determine foarte bine modul și măsura în care socializarea emoţiilor are loc” (Schaffer, 2005, p. 143) Cu alte cuvinte, patternurile comportamentale între părinte-copil sunt rezultatul interacţiunilor repetate, până se ajunge la ceea ce Kaye (1982, *apud* Harwood, Miller, Vasta, 2010) numește *sincronie interacţională.* Absenţa unei relaţii sincrone – spune autorul – poate deveni un factor în cadrul abuzurilor împotriva copiilor.

În acest context interacţional se dezvoltă competenţa emoţională, care, după Saarni (1999), cuprinde următoarele componente: conștiinţa propriilor emoţii, abilitatea de a discerne emoţiile altora, de a utiliza vocabularul emoţiilor, de implicare simpatetică ţu alţii, de adaptare la emoţii aversive, de autoeficienţa emoţiilor, capacitate de a înţelege că stările emoţionale interne nu trebuie totdeauna să corespundă cu expresia externă, capacitatea de a înţelege că relaţiile sunt definite prin felul în care emoţiile sunt comunicate.

Judecarea competenţei emoţionale – spune Schaffer (2005) – se face în funcţie de vârstă, iar diferenţele individuale sunt explicate prin intervenţia unor factori interni, relaţii interpersonale sau factori ce ţin de un mediu mai larg, adică influenţe ecologice.

La vârsta preșcolară, copilul poate și dorește să facă multe, învăţând, totodată, că unele lucruri sunt aprobate social, pe când altele nu.

Acest conflict marchează deja un clivaj: partea care rămâne copil, plină de exuberanţă și dorinţa de a face lucruri noi, de a testa noi abilităţi, și partea care devine adult și examinează caracterul adecvat *versus* neadecvat al

motivelor și acţiunilor (Papalia, Olds, Feldman, 2010). Rezolvarea acestor tendinţe opuse îl va ajuta pe copil să-și dezvolte capacitatea de fixare, orientare spre scopuri, curajul de a-și imagina obiective, dar și de a încerca să le atingă.

În perioada copilăriei târzii, adică de la 5 ani în sus, abilităţile cognitive dobândite permit o atitudine mai abstractă faţă de emoţii; mai impersonală. Conștiinţa de sine îl ajută să gestioneze mai bine emoţiile proprii și pe ale altora. Cu alte cuvinte, spune Schaffer (2005), „paleta de strategii reglatorii se mărește, iar diferenţele dintre copii la nivelul tipurilor de strategii utilizate și al succesului în utilizarea lor devin tot mai evidente" (p. 151).

Acest stadiu, potrivit lui E. Erikson, din perspectiva socioemoţională, se concentrează pe cuplul hărnicie *versus* inferioritate, copilul trebuind să „deprindă aptitudinile valorizate de societatea lui" (Papalia, Olds, Feldman, 2010). Rezultatul parcurgerii cu succes a acestui stadiu este competenţa, concepţia despre sine ca persoană capabilă să-și dezvolte anumite aptitudini și să îndeplinească anumite sarcini. în acest proces de plămădire a competenţei, rolul părintelui/educatorului este foarte important.

Din punct de vedere emoţional, pe baza achiziţiilor din stadiul anterior, copiii devin tot mai conștienţi de sentimentele proprii și de ale altora, putând să-și regleze și să-și controleze mai bine emoţiile. Au, de asemenea, o idee mai clară despre diferenţa dintre rușine și vinovăţie, sunt mai conștienţi de regulile privitoare la exprimarea emoţiilor, specifică culturii în care trăiesc (Cole, Bruschi, Tamang, 2002, *apud* Papalia, Olds, Feldman, 2010). Autoreglarea emoţională, empatia îi ajută să manifeste comportamente prosociale, să acţioneze în mod adecvat în situaţii sociale, să aibă mai puţine emoţii negative.

Ce se întâmplă însă atunci când dorinţele copiilor se lovesc de cele ale părinţilor, care, în ideea că fac ce este mai bine pentru ei, îi supra-încarcă [u tot felul de activităţi sportive, muzicale, învăţarea unei limbi străine sau chiar a

mai multora et[? A. Rosenfeld și N. Wise, autori ai lucrării *The Over-Scbeduled Child: Avoiding the Hyper-Parenting Trap (2001|* spun că nimic nu este mai greșit decât faptul că părinţii nu acordă copiilor suficient timp liber, timp pentru o dezvoltare normală, extinzând nevoile lor asupra copiilor. Mai mult decât atât, unii părinţi fac din copil/copilărie o afacere serioasă. Termenul *biperpărinte,* introdus de cei doi autori, se potrivește multor părinţi din zilele noastre. Se pune atunci întrebarea firească – motivaţia pentru activităţi numeroase vine de la copil sau de la părinte? (Wedge, 2014).

Pe acest fond de dezvoltare cognitivă, emoţională, schiţat sumar, poate, după opinia unor specialiști, să apară o plictiseală ocazională constructivă (Belton, Privadharshini, 2007). Alţii însă susţin contrariul. C. Bowen (2019) spune că, întrebat fiind dacă preșcolarii se plictisesc, psihoterapeutul Jan Harrell răspunde răspicat și simplu „NU", viaţa pentru ei este un mister, o adevărată minune, ei nu se pot plictisi, doar părinţii simt asta. Și totuși, plecând de la ideea subliniată mai sus, că preșcolarii/școlarii mici sunt capabili de emoţii sociale complexe, putem admite – în absenţa unor studii profunde făcute pe această grupă de vârstă – că plictiseala circumstanţială, temporară se poate manifesta, micul om de știinţă, ucenicul suferind, din când în când, de această maladie a lumii moderne.

Plictiseala ocazională. Manifestări și beneficii.

Opinii pro și contra

Plictiseala, definită ca evocând disconfort, vinovăţie, resentimente, derută, este totuși o experienţă umană inevitabilă, un produs al lumii moderne, imposibil de eradicat (Belton, Privadharshini, 2007). Asociată deseori cu monotonia și activităţile repetitive, plictiseala este o experienţă individuală și o percepţie a unei situaţii descrise ca nestimulativă care implică un nivel scăzut de activare *(arousal).* Neplăcerea, lipsa de satisfacţie însoţesc această stare, ce poate fi tranzitorie, ocazională sau cronică. în ciuda tehnologiei extrem de avansate, numărul

oamenilor care suferă de această maladie este în continuă creștere. Cu toate că este asociată cu înclinaţia spre ostilitate și agresiune, senzaţia de căutare, impulsivitate și comportamente distructive, plictiseala are un potenţial uriaș de motivare a persoanei, visarea cu ochii deschiși, imaginile alternative, contemplarea ducând la găsirea unor soluţii pentru probleme aparent nerezolvabile, la creativitate (Belton, 2016).

Este plictiseala benefică pentru copii? Cercetările arată că este esenţială pentru dezvoltarea mintală și emoţională a acestora (Hill, 2018). Un nume consacrat în domeniu este cel al lui T. Belton, cercetător senior la University of East Anglia3s School of Education and Lifelong Learning, expert în problema impactului televizorului asupra comportamentului emoţional al copiilor, autoare a lucrării *Happier People Healthier Planet (Richardson,* 2013; theschoolrun˙com). încă din 1990, autoarea a studiat influenţa poveștilor prezentate pe diferite canale TV asupra copiilor proveniţi din diverse comunităţi, observând lipsa de imaginaţie și originalitate din multe povestioare. După o perioadă de timp, a constatat că acei copii care urmăreau mai rar emisiunile TV sau chiar deloc erau mai imaginaţivi, mai curioși, mai inventivi. Concluzia lui T. Belton (2016) a fost că televiziunea reduce capacitatea copilului de a imagina, cu atât mai mult cu cât atunci când ei nu au nimic de făcut, deschid imediat TV-ul, computerul, telefonul.

Următoarea etapă a cercetărilor lui Belton a fost intervievarea unor personalităţi – scriitori, artiști, oameni de știinţă –, obiectivul fiind influenţa plictiselii asupra imaginaţiei, aceștia fiind rugaţi să relateze cum îşi ocupau timpul, în copilărie, când se simţeau plictisiţi.

Meera Syal a declarat că plictiseala a făcut-o pe ea scriitoare, subliniind că această stare era (este) asociată cu solitudinea – petrecând ore în șir privind pe fereastră cum se schimbă vremea de-a lungul anotimpurilor. Artistul Grayson Perry a spus că pentru el plictiseala a fost benefică, o adevărată stare creativă, iar Susan Greenfield,

expert în domeniul neuroștiinţelor, a declarat că, în copilărie, când se plictisea, gândea povestioare, desena, mergea la bibliotecă (Richardson, 2013). Belton (2016) arată că sportul, muzica și alte activităţi au, fără îndoială, certe beneficii asupra dezvoltării fizice, cognitive, culturale, sociale a copilului, dar acesta are nevoie, din când în când, și să se plictisească, să oprească bombardamentul lumii exterioare, să viseze, să-și propună singur scopuri, să descopere interese personale și abilităţi noi. Timpul în care și mintea noastră, a adulţilor, pare să rătăcească *(mind wandering)* este foarte important pentru creaţie, pentru starea de bine, cu atât mai mult un copil are nevoie de acel *slow down,* pentru a imagina, a se juca, a observa ce se întâmplă în jurul său (Belton, Privadharshini, 2007).

Iosif Brodski, laureat al Premiului Nobel pentru literatură, citat de Belton și Privadharshini (2007), spune că banii nu sunt soluţia, poţi fi foarte bogat și foarte plictisit. El sugerează că trebuie învăţate smerenia și dorinţa de a fixa și atinge scopuri în viaţă. Plictiseala este un bun exerciţiu; părinţii care uneori se simt vinovaţi de plictiseala copiilor ar trebui să vadă în ea o oportunitate mai degrabă decât un deficit. Grija lor este să observe și să vegheze ca ea să nu devină cronică.

O viziune asemănătoare asupra plictiselii, conform căreia aceasta ar fi benefică pentru copii, întâlnim și la alţi specialiști din domeniul psihologiei educaţionale, al psihologiei clinice sau al psihoterapie! Cercetătorii K. Gasper și B. Middlewood, de la Pennsylvania State University, subliniază că plictiseala operează similar cu fericirea sau activarea; ea apare atunci când încerci să te apropii de ceva ce este la momentul respectiv mai semnificativ și mai interesant, încurajându-te să explorezi și fiind, totodată, un semnal că situaţia curentă nu mai corespunde intereselor, dorinţelor, nevoilor tale *(apud* Hill, 2018). Plictiseala este favorabilă în primul rând creativităţii și imaginaţiei; când copiii părăsesc mijloacele tehnice (computer, smartphone et[.), sunt forţaţi să fie mai

creativi și imaginaţivi, să găsească, chiar, căi de a se amuza. Copilul – spune Scheinbaum (2019) – nu trebuie să fie dependent complet de adulţi, momentele de plictiseală îl pot ajuta să-și dezvolte curiozitatea, perseverenţa, încrederea, interesul pentru ceva. Atunci când creierul nu este ocupat cu o sarcină, încearcă lucruri noi, experimentează.

Cercetări recente au descoperit că persoana plictisită în sens constructiv promovează asociaţii creative, găsește noi semnificaţii în lucruri (Hill, 2018), învaţă să aibă iniţiative și să conceapă noi modalităţi de ocupare a timpului, nedictate de alţii. Visarea cu ochii deschiși *(daydreaming)* favorizează și instalarea calmului, fiind asociată cu bune deprinderi cognitive și abilităţi de gândire (Bouffard, 2019). Când are la dispoziţie timp liber, copilul poate să încerce, să experimenteze, îşi asumă riscuri, forţează limite, îşi cultivă încrederea în forţele și abilităţile proprii.

În situaţiile de stimulare permanentă (externă), copilul simte deseori o stare de disconfort, nu face decât ceea ce i se spune, or, momentele de plictiseală îl învaţă curajul, rezilienţa, îl abilitează în rezolvarea de probleme, îl ajută în formarea deprinderilor de comunicare, ce sunt abandonate din cauza obsesiei pentru tehnologie. în colaborarea cu alţii el negociază, are contact vizual, folosește limbajul trupului, toate acestea fiind posibile numai în experienţe proprii. Cu alte cuvinte, plictiseala ocazională este constructivă, îl face pe copil să fie mereu prezent și conștient de lumea din jurul său. Suprastimularea, supraprogramarea nu sunt benefice pentru copil, nu îi permite să-și descopere adevăratele interese; Lyn Fry *(apud* Hill, 2018) spune că rolul părinţilor este să pregătească copilul pentru un loc în societate – dacă aceștia petrec tot timpul urmărind și controlând, copilul nu va mai avea timp pentru el însuși. Acea stare de „minte rătăcită" *Omind wandering),* întâlnită deseori în momentele de plictiseală, este benefică pentru sănătatea mintală a copilului, el având oportunitatea de a

sta cu propriile gânduri, cu propriile emoţii și sentimente, se va descoperi pe sine, se va cunoaşte mai bine.

Cu alte cuvinte, conchide și T. Belton (2016), lasă-i pe copii să se plictisească din când în când, părintele nu trebuie să se îngrijoreze, ei vor găsi soluţii creative, originale de a rezolva anumite situaţii.

Există însă și opinii potrivit cărora plictiseala nu ar fi chiar atât de benefică pentru om în general și pentru copii în mod special. Se invocă și faptul că nu ˝s-au făcut studii amănunţite pe copii, cele mai multe informaţii provin din cele realizate pe tineri și adulţi, iar din asemenea studii reiese că plictiseala este o stare neplăcută, lipsită de satisfacţie și care produce chiar suferinţă. Coulson (2019) arată că studiile realizate pe elevi/studenţi relevă faptul că aceștia aveau performanţe școlare slabe, probleme atenţionale, manifestând lipsa dorinţei de a depune efort. Mai mult decât atât, peste 50% dintre cei care acuză plictiseală recurg la fumat, consum de alcool, de droguri, jocuri de noroc etc.

Starea de plictiseală, conchide Coulson, nu este bună pentru sănătatea noastră și deci nici a copiilor. Se spune că plictiseala favorizează creativitatea, dar cercetările sunt limitate pe această temă, creativitatea fiind dependentă, de fapt, de personalitatea celui plictisit. Copiii cu un nivel înalt al autocontrolului se pot automotiva, dar nu oricine poate răspunde în acest fel la o situaţie de plictiseală. Diferenţele individuale fac plictiseala adaptativă sau, dimpotrivă, neadaptativă. Klass (1986) spune că plictiseala, privită din perspectivă medicală, se aseamănă cu angina pectorală, acea deprivare de oxigen care produce durere, suferinţă. Pentru unii deci, plictiseala pare a fi un lucru toxic, copilul modern este supraprogramat de ambiţiile părinţilor, el trebuie să facă sport, muzică și alte activităţi, să nu aibă timp pentru a spune „mă plictisesc” sau „sunt plictisit”.

Când apare, de fapt, plictiseala la copii? Atunci când sunt angajaţi în activităţi neinteresante sau pe care ei nu le înţeleg, când sunt puși să stea și să asculte mai mult

decât trebuie, când petrec mult timp în interior, reducându-Ii-se spaţiul de mișcare (Pack, 2016). Ne întrebăm atunci dacă putem să-i lăsăm să se plictisească. Aici apare – spune Coulson (2019) – o problemă, opiniile devin polemice. Sunt părinţi numiţi *über-parents* care impun suprastimulare, programe încărcate, exagerate, plictiseala nemaifăcându-și loc, aparent, pentru că poţi fi plictisit și din cauza stimulării. Alţii susţin contrariul, plictiseala devenind problema copilului, și nu a părintelui.

Se impune adoptarea unei căi de mijloc, copiii au nevoie de activităţi pentru a-și construi competenţele, abilităţile, adultul trebuie să le ofere asemenea oportunităţi, dar simt și nevoia acelui *downtime,* acel timp în afara activităţilor programate, când copii sunt independenţi, autonomi, decid singuri ce să facă (Pack, 2016; Coulson, 2019).

Atenţie însă, timp liber nu înseamnă plictiseală, aceasta nu trebuie încurajată, conchide Coulson (2019).

Plictiseală cronică *versus* lene

Este greu de crezut că la vârsta copilăriei putem întâlni manifestări ale plictiselii cronice și totuși… Acceptând ideea, împărtășită de majoritatea psihologilor care au observat și scris despre copilărie, că în primii șase ani de viaţă individul achiziţionează peste 80% din experienţă, putem asista și la debutul plictiselii ca predispoziţie individuală, ca trăsătură. E. Verza și F. Verza (2000) subliniază că în această perioadă se constituie conduitele fundamentale adaptative, se structurează însușirile personalităţii, se dezvoltă caracteristicile cogniţiei și ale proceselor afective, ale motivaţiei, atitudinilor și sociabilităţii. Pe acest fond de dezvoltare complexă, biologică, psihologică, socioculturală poate să apară, din când în când, plictiseala, mai ales în situaţii de suprastimulare, oboseală sau, dimpotrivă, substimulare. Când plictiseala devine însă ceva obișnuit, ea indică o lipsă de angajare, o rupere de lumea exterioară, care va duce la izolare, la o stimă de sine scăzută sau la alţi indicatori ai stării de sănătate a copilului (Shenfield, 2020).

Plictiseala cronică este, în esenţă, o problemă de dezvoltare, nefiind însă un semn de inteligenţă slabă, ci mai degrabă indică prezenţa unor dizabilităţi de învăţare ori anumite disfuncţii psihologice. Psihologii atrag atenţia asupra faptului că plictiseala cronică poate fi asociată cu creșterea riscului de anxietate sau depresie, adiţional apărând probleme de concentrare a atenţiei, lipsă de interes, insatisfacţie permanentă. Hendel Jacobs (2020) atrage atenţia asupra faptului că plictiseala funcţionează ca o măsură de protecţie, ca un mecanism defensiv împotriva unei suferinţe emoţionale – copil traumatizat, experienţe negative, lipsă de siguranţă, conflicte emoţionale, frică, singurătate. în aceste situaţii, plictiseala apare ca un produs, un rezultat, și nu ca o premisă, tăind accesul la cunoaşterea adevăratelor nevoi și dorinţe ale copilului. Alteori, această stare apare ca urmare a substimulării, a nesatisfacerii nevoii de nou și schimbare.

Fiind simţită ca o experienţă neplăcută și dificilă, uneori mulţi părinţi nu socotesc plictiseala un semnal, mulţumindu-se să remarce „nu este în centrul atenţiei” sau „vrea să-i acordăm atenţie” (Holinger, 2020).

Plictiseala devine motiv de îngrijorare pentru adulţi în următoarele situaţii:

— Copilul nu are manifestări emoţionale naturale, prezintă emoţii inadecvate unor situaţii, este deconectat de lumea înconjurătoare. Studiile arată că foarte mulţi copii nu primesc din partea adulţilor suficientă afecţiune, părinţii fiind ocupaţi, stresaţi, depresivi, cu probleme financiare și relaţii interpersonale precare (sahmacademy˙com);

— Izolare însoţită de un nivel scăzut al stimei de sine, neîncredere în sine și în cei din jur, tendinţe anxioase, chiar depresive, socializare slabă, performanţe școlare scăzute;

— Tulburări alimentare, poftă de mâncare exagerată, fapt ce va duce la obezitate și probleme de sănătate socială.

În asemenea situaţii, adulţii procedează, de regulă, în

două modalităţi: unii ignoră starea copilului, ceea ce nu duce la dispariţia plictiselii, această cale funcţionând în cazul unei plictiseli ocazionale; alţii încearcă să ocupe tot timpul copilului cu activităţi, să-i propună mai multă stimulare, să-l disciplineze (Shenfâeld, 2020).

Mai grav este că mulţi părinţi, când văd un copil plictisit, se grăbesc să pună eticheta de „leneș" (Rosenthal, 2020). în ciuda diferenţelor temperamentale, cei mai mulţi copii sunt curioși, sociabili, motivaţi, veseli, dornici de acţiune și de schimbare. Când un copil nu se ridică la nivelul celorlalţi înseamnă că se întâmplă ceva. A-i pune eticheta de „leneș" poate fi o gravă eroare.

Deși lenea prezintă multe simptome asemănătoare cu cele pe care le întâlnim în plictiseala cronică, ea are alte cauze. Rosenthal (2020) subliniază următoarele caracteristici ale lenei: tristeţe, apatie, letargie, deficit de concentrare a atenţiei, anxietate, dificultăţi în rezolvarea unor probleme, nu știe ce și cum să facă, lipsă de interes, o codependenţă accentuată. Uneori poate să apară o furie indirectă, copilul devine agresiv, impulsiv în relaţie cu anumite obiecte.

Gilmore și Boulton-Lewis (2009), de la Queensland University of Technology din Australia, realizează un studiu intitulat sugestiv *Just Try Harder and You Will Shine – A Study of 20 Lazy Children,* observând și chestionând 20 de copii cu vârsta cuprinsă între 7 și 10 ani, „reclamaţi" de părinţi sau profesori/educatori că sunt leneși. Autorii au identificat următoarele cauze ale lenei:

— Dizabilităţi de învăţare, 17 dintre cei 20 de copii aveau probleme de învăţare și atenţie, fapt ce duce la dezinteres și pierderea motivaţiei pentru activităţi;

— Tulburări de atenţie, respectiv ADHD – copilul nu se poate focusa pe o sarcină, ceea ce afectează abilităţile de achiziţionare de cunoștinţe, formare de deprinderi;

— Probleme de somn, care, la rândul lor, generează oboseală; este știut faptul că somnul, odihna reprezintă un bun suport pentru consolidarea memoriei declarative, cu implicaţii în învăţare, angajare în anumite sarcini;

— Depresie însoţită de lipsa de energie și a dorinţei de propunere a unor scopuri, a depunerii de efort pentru atingerea acestora;

— Anxietate, care duce la diminuarea motivaţiei intrinsece;

— Control parental exagerat, știut fiind faptul că autonomia este un important factor motivator, iar un copil care se angajează în activitate sub presiune externă va depune rezistenţă și nu va accepta acţiunea, valoarea, însemnătatea acesteia pentru el și pentru cei din jur;

— Relaţii tensionate părinte-copil duc la apariţia stresului și demotivării. Alte cauze: lipsa de competenţă, rele tratamente aplicate copilului (abuz, neglijare, agresiune fizică, verbală) et[.

Cunoaşterea cauzelor care declanșează lenea sau plictiseala este primul pas pe care trebuie să-l facă un părinte responsabil, urmat de o serie de atitudini ce ţin de cultivarea încrederii, a perseverenţei, a dorinţei de reușită, a autocontrolului. Repetarea unor fraze de genul „Copilul meu este bun și poate” are deseori efecte magice. Bucuria împărtășită, verbalizarea, prezentarea unor experienţe proprii vor duce treptat la formarea unui copil sănătos, capabil să rezolve probleme și să relaţioneze onest cu cei din jur.

Perseverenţa – antidotul plictiselii

Am văzut că plictiseala are numeroase beneficii dacă este temporară, ocazională și constructivă. Lipsa de stimulare, neplăcerea declanșată de acest fenomen îl motivează pe copil să caute ceva nou de făcut, să fie creativ, să viseze cu ochii deschiși, să-și imagineze lumea așa cum ar dori să fie (Ungar, 2012; Kadane, 2020). Când un copil spune „Sunt plictisit”, de cele mai multe ori părinţii cred că vina le aparţine, or, tocmai acest lucru nu trebuie uitat – plictiseala e problema copilului, și nu a părinţilor. Prima barieră împotriva plictiselii copiilor sunt deci părinţii. Se pune din nou întrebarea „Este plictiseala bună pentru copii”? (Escalante, 2018).

Observaţiile arată că experienţa stării de plictiseală

pentru un timp poate fi exact ceea ce copilul are nevoie. în absenţa unor activităţi strict programate și foarte variate, copilul devine creativ, rezolvă diverse probleme, îşi dezvoltă deprinderi motivaţionale, care îi vor fi de mare ajutor în viaţa de adult (Ungar, 2002). Pentru ca plictiseala ocazională, circumstanţială să nu se transforme în una cronică, este nevoie de educarea unei calităţi care „face imposibilul posibil, posibilul probabil, iar probabilul realitate” (Half, «pw-Vallieres, 2011). Este vorba despre perseverenţă, care cuprinde trei calităţi: capacitatea de concentrare, de a evita distragerile de orice fel; voinţa de a te lupta cu lucrurile mai dificile, care merg mai greu, să cauţi abordări diferite; efortul personal de a încerca să fii cel mai bun (Simister, 2011). Pentru a forma, dezvolta o asemenea calitate complexă, părintele trebuie să fie onest cu sine și cu propriul copil și să-și pună, din când în când, următoarele întrebări (Miller, Miller, 2013):

— Ce pot face să-mi cunosc mai bine copilul?

— Cum îl pot încuraja să-și găsească singur drumul?

— Cum pot să mă entuziasmez atunci când el trăiește o asemenea stare?

— Ce pot face pentru valorificarea abilităţilor pe care le posedă?

— Cum îl pot ajuta să-și împlinească visurile?

— Cum și ce pot face pentru a-l considera pe copilul meu o persoană cu identitate proprie?

Dacă vom găsi răspunsuri și soluţii adecvate la aceste situaţii, atunci cu siguranţă îl putem ajuta să aleagă o cale care să fie a lui, nu a noastră.

Este important, de asemenea, să crezi în copilul tău, să accepţi ideea că fiecare fiinţă tinde spre inovare, imaginaţie și rezolvare de probleme (Escalante, 2018). încrederea se câştigă prin asumare de responsabilităţi, prin consecvenţă, prin fapte, și nu prin vorbe. Dacă un copil se plictisește și declară acest lucru, trebuie făcut responsabil pentru această stare, să caute ceva constructiv de făcut. Plictiseala nu dispare impunând copilului activităţi multiple și variate, programe încărcate și

suprastimulare (Ungar, 2012), antidotul este cultivarea perseverenţei, a autonomiei, control redus și discret, crearea unei zone de confort sau chiar unui spaţiu special destinat plictiselii (Escalante, 2018).

Efortul și perseverenţa pot fi ˇînvăţate începând cu vârsta de 2 – 3 ani, când copilul este pregătit să-și dobândească independenţa, vrea să mănânce singur, să se încalţe singur et[. (Vallieres, 2011). Eforturile depuse de părinţi sunt pe măsura calităţii și complexităţii perseverenţei, iar Simister (2011) oferă câteva sfaturi numite rapide:

— Învaţă-l pe copil că perseverenţa nu este la îndemâna oricui, explică-i de ce sunt benefice eforturile, dar – spune Vallieres (2011) – nu prin predici, ci prin exemple concrete; prezintă rezultatele eforturilor și beneficiile (de exemplu: „Te vei simţi foarte mândru când prietenii tăi îţi vor vedea camera curată și ordonată”) (p. 123). Spune-i că efortul nu este pentru tine, ci „pentru a fi mare în ochii lui”;

— Învaţă-l să controleze gândurile negative, care adesea ne fac să renunţăm la ceva, spunându-ne că nu suntem capabili să ducem la bun sfârșit ceea ce am început. Copilul trebuie încurajat să continue, chiar dacă începe să fie dificil;

— Laudă-l pe copil pentru eforturile depuse și nu numai pentru rezultate, este mult mai probabil să menţinem motivaţia;

— Manifestă fermitate dacă vrea să renunţe.

Perseverenţa poate fi ameninţată de instalarea plictiselii, a frustrării, a dificultăţii de a acţiona, de tendinţa de a face ceva mai ușor și mai plăcut. Ea poate fi și diminuată în faţa eșecului, care este descurajant. Tendinţa de a abandona o sarcină – spune Bârle (2019) – poate avea două surse:

— Eșecul care afectează stima de sine, este perceput ca un factor negativ, determinând retragerea;

— Tendinţa copilului de a se retrage când sarcina devine intolerabilă, aceasta fiind o formă de

autocontrol/autoreglare.

În asemenea situaţii, intervenţia adultului este necesară pentru a-i explica copilului că nimic nu poate fi făcut fără efort, iar obţinerea succesului se datorează perseverenţei, declanșând o stare de bine, alimentând încrederea în sine și motivaţia pentru viitoare acţiuni.

Shapiro (2012) oferă câteva sugestii privitoare la acţiunile pe care le putem întreprinde pentru dezvoltarea perseverenţei:

— Să învăţăm copilul cum să-și gestioneze timpul, lucrurile ce trebuie făcute într-un anume interval de timp;

— Să încurajăm hobby-urile, care „îi insuflă copilului, poate pentru prima oară, sentimentul mândriei și al împlinirii” (p. 277);

— Asumarea și depășirea eșecurilor însoţite de conștientizarea cauzelor rezultatelor nesatisfăcătoare;

— Utilizarea jocurilor bazate pe cooperare: „comportamentele personale de cooperare se numără printre cele mai importante caracteristici care determină acceptarea socială a copiilor de vârste mici” (p. 291).

Bârle (2019) sugerează, de asemenea, câteva modalităţi de acţiune în direcţia cultivării perseverenţei: încurajarea copilului să se angajeze în diverse sarcini; stabilirea unui scop final și a unor scopuri intermediare; înlocuirea controlului absolut al adultului cu unul discret, „care să aibă mai degrabă forma unui *coacbing* (p. 280); să nu li se vorbească despre eșecuri iminente, ci despre dificultăţi ce pot fi depășite; în caz de eșec, se încearcă redobândirea pasiunii, a dorinţei; concentrarea pe proces, pe efort, pe muncă, și nu atât pe rezultate; oferirea de modele de perseverenţă; încurajarea trebuie să genereze autoîncurajare.

De un real folos în formarea perseverenţei ˇs-au dovedit a fi postere, citate celebre, povești terapeutice. Un exemplu excelent în acest sens îl constituie lucrarea *Cele 7 medalii ale succesului. Povești pentru părinţi și copii* (2002), avându-i ca autori pe G. Pânișoară și L-O. Pânișoară.

Perseverenţa este legată de dezvoltarea autonomiei; perseverând, copilul va încerca iar și iar să continue sau să înceapă lucruri noi, să răspundă altor provocări (Vallieres, 2011) și, prin urmare, să alunge plictiseala dăunătoare, cronică.

Sfaturi/sugestii pentru părinţi

Benefică sau nu, plictiseala face parte din viaţa noastră și a copiilor noștri. Cum să procedăm atunci când copilul vine și spune părintelui sau educatorului „Sunt plictisit" sau „Nu mai fac… m-am plictisit". Miller (2020) arată că în asemenea situaţii te poţi gândi la multe lucruri: ˇs-ar putea să-i fie foame, să-i fie somn, să dorească mai multă atenţie sau, pur și simplu, vrea să știe ce faci tu, cu ce îţi ocupi timpul.

După ce te-ai asigurat că nimic din toate acestea nu se întâmplă, ajutaţi-l să vadă în aceste momente de plictiseală oportunităţi mai degrabă decât obstacole, învăţaţi-l să nu îi fie frică de această stare – plictiseala este un semnal că ceva trebuie schimbat (Lapointe, 2020).

Fără a vă simţi responsabili de acest lucru, puneţi-i la dispoziţie materiale cât se poate de simple pentru a-i stârni curiozitatea, interesul, dorinţa de explorare, de inventare. Astfel, îl veţi ajuta să-și dezvolte resursele interne absolut necesare în desfășurarea unor activităţi din programul zilnic. Prin urmare, spune Miller (2020), răspundeţi la plictiseala copilului cu solicitare, cu activarea lui, fapt ce va duce la învăţarea unor mici strategii de planificare a timpului, la dezvoltarea unor abilităţi de rezolvare a problemelor. Dacă vă va cere părerea, oferiţi-i prompt idei, sugestii, încurajându-l să încerce, să experimenteze. Există tendinţa, la ora actuală, de a avea așteptări foarte mari de la copil, ceea ce nu este tocmai benefic; cerinţele sunt necesare, dar la un nivel optim, să nu ducă la suprasolicitare, suprastimulare. Plictiseala poate să apară și în asemenea situaţii. Contracararea plictiselii cronice, cum o numește Hill (2018), presupune:

— Crearea unei liste a lucrurilor care trebuie făcute

într-un anumit interval de timp, rămânerea lângă copil, realizarea unui gen de brainstorming și punerea împreună cu el a bazelor activităţii pe care urmează să o desfășoare;

— Asigurarea unui spaţiu special destinat jocurilor, atât în interior, cât și în exterior;

— Planificarea timpului de joacă/de activitate fără restricţii majore;

— Încurajarea jocurilor în aer liber împreună cu alţi copii.

Jocul înseamnă – spune Pack (2016) – angajare din proprie iniţiativă, singur sau cu alţii. Dacă ai posibilitatea, pune la dispoziţia copilului o cameră specială de creativitate, de produs idei noi.

Privitor la mijloacele tehnice, se susţine ideea că acestea oferă stimulare, dar este nevoie de planificarea strictă a timpului petrecut, sunt necesare pauze, întreruperi. Plictiseala de scurtă durată, ocazională este un lucru bun pentru copil (Klass, 1986). Când copilul va spune „Sunt plictisit”, răspunsul nostru, este de părere Miller (2020), ar trebui să fie „Este grozav. Eu aștept să văd ce vei face”.

Putem, de ce nu, să ne folosim și de sugestiile oferite de Seligman (2002, opurfdavid, 2015) pentru contracararea plictiselii la preșcolari, adaptându-le specificului vârstei:

— Stabilim împreună cu copilul o grilă de trei-cinci calităţi pe care urmează să le dezvoltăm;

— Vedem ce comportamente putem manifesta și ce acţiuni putem întreprinde pentru a le dezvolta și timpul alocat fiecăreia;

— Planificăm acţiunile, angajându-l pe copil și respectând abilităţile pe care le posedă și care îi vor oferi satisfacţie și sentimentul reușitei.

Capitolul 4

Tendinţa spre plictiseală la vârsta adolescentei

Caracteristici ale vârstei adolescenţei

Adolescenţa este perioada de dezvoltare cuprinsă între 10/11 și 18 ani, cu cele două subperioade:

preadolescenţa (10/11 – 14 ani) și adolescenţa propriu-zisă (14 – 18 ani). Vorbim adesea, în ultima perioadă, și de o adolescenţă târzie, ce se suprapune vârstelor de 18 – 24 de ani, etapă în care o parte dintre reprezentanţii acestei grupe de vârstă îşi continuă studiile sau urmează să aibă un loc de muncă stabil. Majoritatea îşi caută joburi parttime sau temporare care să le permită accesul la resursele financiare necesare pentru nevoile specifice vârstei. Caracteristice acestei etape de vârstă sunt schimbările majore, atât în plan fizic, cât și în plan psihologic. Efortul personal, maturizarea fizică, presiunea socială duc la dezvoltarea unui set de cunoștinţe, abilităţi, atitudini și funcţii: reușesc să stabilească raporturi sociale mai mature cu alţi covârştnici, de ambele sexe; îşi asumă un rol social specific genului masculin, feminin sau androgin; învaţă să-și accepte propriul corp; dobândesc independenţă emoţională în raport cu părinţii și cu alţi adulţi; se pregătesc pentru viaţa de cuplu; se pregătesc pentru obţinerea unui loc de muncă; îşi dezvoltă un set propriu de valori și principii etice după care îşi vor ghida comportamentul; îşi propun scopuri sociale, de implicare în comunitate (Bammel, Bammel-Burrus, 1992).

Adolescenţa este, de asemenea, perioada crizei identităţii, caracterizată prin contradicţii ce merg de la idealizări la egocentrism. Identitatea se conturează pe perioada adolescenţei, prin tatonări în planul relaţiilor și al rolurilor sociale, prin introspecţii, analize ale rezultatelor acţiunilor proprii, prin căutarea unor modele și raportarea la ele. Dacă nu se reușește o conturare a identităţii pe perioada adolescenţei, se va constata o difuzie a identităţii. Când identitatea nu reușește să se contureze sau când apar confuzii, adolescentul poate simţi stări depresive, pierderea sensului.

Adaptarea la vârsta adolescenţei este un proces diferit de la o persoană la alta, întâlnindu-se patternuri variate în ceea ce privește *dezvoltarea* ezvlui: blocarea, difuzia, moratorium-ul și dobândirea identităţii. Astfel, în primul stadiu, adolescentul adoptă standardele, valorile,

atitudinile părinţilor și ale semenilor pentru a reduce conflictul. în cel de-al doilea stadiu, al difuziei, dezvoltarea eului nu pare să *găsească o* Erecţie, pe când în etapa moratorium-ului adolescentul dobândește o oarecare autonomie și maturitate, în același timp confruntându-se cu unele dificultăţi și conflicte. Cei care ajung să dobândească identitatea au deja capacitatea de a rezolva o serie de probleme, căpătând în mare măsură independenţă psihologică în raport cu părinţii.

Majoritatea adolescenţilor reușesc să gestioneze această perioadă marcată de ample schimbări, devenind adulţi responsabili. Sunt însă și tineri care nu reușesc să facă faţă dificultăţilor generate de această etapă a vârstei, respectiv majoritatea adolescenţilor au parte și de experienţe neplăcute, stări negative în drumul lor spre maturitate. Dificultăţile asociate conturării identităţii pot fi accentuate și din cauza unei tendinţe spre plictiseală, tendinţă ce se instalează treptat odată cu intrarea în preadolescenţă.

Aceste experienţe sunt, de obicei, mai intens resimţite în această perioadă de dezvoltare și ca atare e nevoie de o mai mare atenţie din partea adulţilor. Una dintre emoţiile negative caracteristice adolescenţei este și plictiseala.

Adolescenţii și plictiseala

Plictiseala este descrisă ca o stare afectivă neplăcută, tranzitorie, în care este resimţită o lipsă pervazivă de interes. Majoritatea oamenilor au momente de-a lungul vieţii în care se simt plictisiţi, însă adolescen/nszmt mai predispzzșz (Biolcaţi et al., 2018; Martz et al., 2018), una dintre cauzele principale fiind discrepanţa dintre dezvoltarea rapidă a creierului adolescentului și capacităţile metacognitive (planificare, organizare erel încă slab dezvoltate (Spaeth et al., 2015). Tânărul adolescent, datorită schimbărilor prin care trece, începe să aibă o nevoie tot mai mare de noutate, de recunoaştere socială, de gratificare, iar pentru că încă nu are o bună capacitate de autoreglare a acestor nevoi intense, va

întâmpina dificultăţi în gestionarea adecvată a timpului liber sau a unor activităţi neatractive. Totodată, plictiseala poate apărea ca o exprimare a rezistenţei, date fiind nevoia de autonomie tot mai mare a adolescentului, dar și controlul încă foarte ridicat din partea părinţilor, *a școlii sau a altor adulţi (Zbaw et al.,* 1996).

Mikulas și Vodanovich (1993) au definit plictiseala ca fiind o stare de activare relativ scăzută, o stare de insatisfacţie ce poate fi atribuită unui mediu insuficient stimulativ. Ea este deseori asociată cu afecte negative, probleme de comportament, probleme în relaţiile interpersonale și cu dificultăţi în îndeplinirea activităţilor.

„Emoţia tăcută”, după cum o numesc Biolcaţi și colaboratorii săi (2018), plictiseala încă nu beneficiază de o conceptualizare foarte bine conturată, o posibilă cauză fiind faptul că este mai puţin abordată în literatura de specialitate în comparaţie cu alte emoţii negative mai evidente (furia, anxietatea, tristeţea etc). Deși acţionează „în tăcere” și aparent inofensiv, predispoziţia spre plictiseală, similar cu alte stări negative mai amplu studiate, poate avea grave consecinţe, în special în rândul adolescenţilor, unde este asociată cu consumul de substanţe interzise, delincvenţa juvenilă, consumul de alcool și tutun, dependenţa de jocuri de noroc, dependenţa de mediul online sau alte comportamente de risc (Nett *et al.,* 2011). Date fiind aceste riscuri, se impune o mai bună înţelegere a acestei emoţii, pentru a putea identifica și posibile soluţii.

În viaţa de zi cu zi pot fi trăite diferite niveluri de plictiseală. Predispoziţia spre plictiseală se conturează într-o trăsătură, iar experienţa plictiselii într-o anumită circumstanţă se referă la plictiseala ca stare (Fahiman *et al.,* 2013).

Plictiseala ca trăsătură este mai frecvent asociată cu acţiuni nonadaptative, cum ar fi controlul atenţionai deficitar, tristeţea, furia și frustrarea, o nevoie scăzută de cunoaştere, incapacitatea de autocontrol, diminuarea bruscă a interesului în lipsa recompensării, dificultăţile de

estimare a trecerii timpului (de exemplu, li se pare că timpul trece foarte greu atunci când e vorba de acţiuni pe care le găsesc plictisitoare). Etapa debutului adolescenţei poate fi dificilă și prin prisma tendinţei adolescentului de „a-și goli” viaţa și personalitatea de tot ce consideră a fi „copilăresc”; această tendinţă lasă în viaţa adolescentului un mare gol pe care este foarte greu să-l umple într-un timp scurt.

Deseori părinţii îi aud pe adolescenţii lor făcând afirmaţii de tipul „Mă plictisesc”, „Nu am ce să fac”, iar astfel de situaţii devin din ce în ce mai frecvente. Tendinţa generală este de a ignora aceste mesaje. în multe cazuri, ele sunt considerate de adulţi „mofturi”; în realitate transmit o capacitate scăzuta a adolescenţilor de reglare emoţională, de găsire de stimuli interni sau externi care să-i motiveze să se implice în diferite activităţi. Aceste sarcini devin tot mai dificile pe măsură ce adolescentul dorește să dobândească o mai mare independenţă în raport cu părinţii, însă această etapă vine cu multe necunoscute. Dacă în copilărie părinţii erau cei care în cea mai mare parte organizau programul și alegeau activităţile copilului, odată cu debutul adolescenţei și dorinţei lor de independenţă, apare această confuzie: vreau să mă simt motivat și implicat, vreau să decid singur, dar nu știu cum să fac asta. înţelegem de aici că este esenţial ca adolescentul să înveţe să-și identifice cât mai clar nevoile și, de asemenea, resursele adecvate pentru a satisface aceste nevoi. în lipsa acestor acţiuni se instalează plictiseala ca stare; prelungirea acestor stări duce la predispoziţia spre plictiseală, treptat adolescenţii putând dezvolta plictiseala ca trăsătură.

În înţelegerea stărilor de plictiseală, un factor important este contextul social. Adolescenţii trăiesc într-un microsistem social în care interacţiunea cu părinţii și familia, școala, colegii sau prietenii modelează felul în care aceștia se dezvoltă și, implicit, pot contribui la diminuarea sau exacerbarea stărilor de plictiseală. Martz și colaboratorii săi (2018), în încercarea de a oferi o imagine

mai obiectivă asupra plictiselii, analizează un eșantion de peste 20.000 de adolescenţi din SUA în raport cu patru contexte sociale relevante: contextul asociat părinţilor, școala, covârştnicii, respectiv activităţile extrașcolare. Rezultatele studiului indică faptul că adolescenţii care au un nivel scăzut de plictiseală sunt cei ai căror părinţi se implică și-i supraveghează constant, inclusiv în activităţile din exteriorul școlii. în raport cu contextul școlar, stările de plictiseală apar cel mai frecvent la adolescenţii care nu au o relaţie bună cu școala, care percep școala ca fiind dificilă, au rezultate școlare mai slabe, respectiv, socializează mai puţin cu colegii de clasă. Petrecerea timpului liber în compania covârştnicilor sau implicarea în activităţi sportive, activităţi comunitare sunt asociate cu niveluri scăzute de plictiseală.

În ciuda tendinţei generale de a considera plictiseala ca ceva negativ, această stare este una naturală și are și părţile ei pozitive (Whelan *et al.,* 2020). Datorită faptului că în momentele de plictiseală adolescentul caută să aibă o altă activitate mai atractivă, plictiseala poate stimula creativitatea. Starea de plictiseală poate fi considerată chiar un factor reglator al comportamentului uman, având în vedere că pentru evitarea ei, tânărul este stimulat să se angajeze în alte comportamente care sunt în raport cu interesele lui (Elpidorou, 2014). Pentru o dezvoltare echilibrată, este chiar indicat ca adolescenţii să aibă și stări de plictiseală, problematică fiind însă persistenţa acestei stări un timp prea îndelungat.

Autoreglarea și rolul ei în gestionarea stărilor de plictiseală

Procesele autoreglatorii au un rol deosebit de important în găsirea direcţiei și atingerea scopurilor. Acestea reprezintă o formă democratică de control intern în acord cu valorile și nevoile individului. Prin contrast cu autoreglarea democratică, autocontrolul este perceput ca o formă autoritară, represivă de control. Procesele autoreglatorii sunt capabile să ajute la depășirea stărilor neplăcute, precum plictiseala (Witowska *et al.,* 2020).

Aceste procese autoreglatorii acţionează, în relaţie cu plictiseala, la cel puţin două niveluri: un nivel al reglării emoţionale şi la nivelul controlului focusului temporal. Pentru ca o persoană să aibă capacitatea de a-și controla impulsurile și dispoziţiile emoţionale, e nevoie, în primul rând, să le conștientizeze și să le evalueze corect.

Autoreglarea emoţională este asociata cu mecanismele active de *coping,* emoţional și instrumental, dar și cu sentimentele de autoeficienţă și cu gestionarea reacţiilor afective generate de situaţii de așteptare îndelungată, generatoare de plictiseală.

Stolarski și Witowska (2017) vorbesc despre teoria metacogniţiei temporale, ce reușește să explice capacitatea oamenilor de a schimba focusul de la momentul prezent fie spre trecut, fie spre viitor. Experienţa „timpului gol" trăită în momentele de plictiseală poate să se constituie într-un trigger pentru o serie de stări: frustrare, incertitudine, anxietate, furie. Starea de plictiseală poate fi o experienţă foarte dificilă în cazul adolescenţilor cu reactivitate emoţională accentuată. Stimularea insuficientă cauzează plictiseală și pot apărea gânduri tensionate legate de trecerea timpului și de așteptări și perspective asupra viitorului.

Plictiseala atât ca stare, cât și ca trăsătură este asociată în unele cazuri, mai frecvent la adolescente, cu mâncatul compulsiv *(binge cating).* Persoanele care se plictisesc au tendinţa să se gândească excesiv la trecerea timpului și, în consecinţă, timpul este perceput ca fiind încetinit. în situaţii de viaţă care presupun așteptare, cu cât o persoană este mai impulsivă, cu atât va avea mai curând impresia că se plictisește (Jokic *et al.,* 2018).

Comportamentul impulsiv de cumpărare este mai frecvent în zona fashion. Studii recente arată că plictiseala ar putea influenţa semnificativ acest tip de comportament, mai ales în mediul online. E încă nevoie de date de cercetare care să stabilească eventuale asocieri între cumpărăturile online și dispoziţia afectivă a cumpărătorului. Studiul realizat de Sundstrom și

colaboratorii săi (2019) a examinat dacă există un răspuns al cumpărătorului la triggere care au calitatea de a elimina monotonia. Rezultatele cercetării au demonstrat că atunci când sunt plictisiţi, adolescenţii sunt mult mai ușor atrași de stimuli precum preţul, accesul facil, livrarea rapidă sau gratuită. Magazinele online sunt preferatele adolescenţilor, în special cele care au înţeles care sunt nevoile și preferinţele lor. De exemplu, un magazin Online care oferă transport și retur gratuit va fi pe placul lor, întrucât oferă varietate mult mai mare de produse comparativ cu un magazin fizic și, în plus, posibilitatea de a încerca produsele în confortul casei, poate alături de prieteni.

Plictiseala în clasă – predictor al abandonului școlar

Cu o prevalenţă chiar mai mare decât anxietatea (Goetz *et al.,* 2006), plictiseala în rândul adolescenţilor este foarte întâlnită în mediul educaţional și este unul dintre cei mai importanţi predictori ai abandonului școlar. Plictiseala la școală este puternic corelată cu abandonul școlar, cu slabe performanţe academice, dar și cu alte comportamente disruptive, precum bullyingul sau adicţiile (Mora, 2011). Pentru a explica posibilele cauze ce duc la apariţia plictiselii în rândul elevilor, în literatura de specialitate se disting două mari perspective. Pe de o parte, cauzele sunt atribuite factorilor externi – și aici vorbim de un nivel de stimulare scăzut al materialului didactic, al metodelor de predare, un context educaţional nemotivant et[. —, iar pe de altă parte, plictiseala este explicată de anumite caracteristici individuale ce îl determină pe adolescent să interpreteze o situaţie ca fiind plictisitoare (Nett *et al.,* 2011). O a treia perspectivă, menţionată mai recent (Goetz *et al.,* 2019), face referire la efectul de interacţiune dintre cei doi factori amintiţi mai sus. Având în vedere că într-o școală învaţă adolescenţi foarte diferiţi, aceasta nu ar putea, doar prin adaptarea strategiilor de predare, să prevină predispoziţia spre plictiseală a tuturor elevilor. Prin urmare, pentru înţelegerea apariţiei stării de plictiseală, cu siguranţă că trebuie să se ia în considerare și particularităţile

individuale ale adolescentului, precum metacogniţiile, personalitatea, motivaţia, dar și valorile și principiile adolescentului.

Monotonia din timpul orelor, lipsa controlului sau un prea mare control asupra situaţiei de învăţare, alături de percepţia adolescentului cu privire la relevanţa și utilitatea informaţiilor primite, reprezintă factori cauzali importanţi în explicarea stărilor de plictiseală din mediul educativ (Daschmann *et al.,* 2011). De asemenea, se pare că nu doar activităţile didactice neinteresante, ci și cele suprasolicitante pot induce starea de plictiseală la școală. în acest sens, fetele sunt mai predispuse să se plictisească în cadrul unor activităţi suprastimulante, pe când băieţii se plictisesc mai degrabă dacă experienţele nu sunt suficient de antrenante (Nett *etal.,* 2011). Activităţile repetitive sau nesemnificative și un stil de predare lipsit de entuziasm îi determină pe elevi să nu se implice în procesul de învăţare. De asemenea, învăţarea statică, lipsită de interacţiune cu colegii sau profesorii, acele ore în care elevii stau nemișcaţi 50 de minute în bănci și scriu sunt cel mai des menţionate ca fiind extrem de generatoare de plictiseală (Mora, 2011). Deseori elevii au nevoie să fie ascultaţi, să li se ceară părerea; prin urmare, mediile în care feedbackul lor nu este luat în considerare sau nici măcar nu beneficiază de acea ascultare a nevoilor va duce la instalarea plictiselii.

Din punctul de vedere al factorilor individuali, elevii care au o slabă motivaţie generală spre învăţare, care nu au stabilite obiective de reușită și cu abilităţi autoreglatorii scăzute pentru învăţare sunt cei care ajung să se plictisească cel mai ușor la ore (Pekrun *et al.,* 2010). Existenţa unor principii personale care nu valorizează școala este puternic corelată cu această emoţie negativă din timpul procesului educativ. De asemenea, se observă că adolescenţii care se plictisesc la școală au o tendinţă generală spre plictiseală, resimţită în majoritatea activităţilor întreprinse. Tinerii care au dezvoltat strategii de învăţare superficiale, respectiv slabe strategii de

reglare motivaţională, sunt foarte predispuși să perceapă mai ușor o situaţie școlară ca fiind plictisitoare. Cu alte cuvinte, cu cât elevul va ști să proceseze informaţiile primite și va avea ca scop reușita școlară, respectiv va considera școala ca fiind importantă, cu atât cresc șansele ca acesta să-și găsească motive să rămână implicat în lecţie și, implicit, să nu se plictisească la ore.

Pentru a evita consecinţele negative ale stărilor de plictiseală în clasă, cu un posibil impact major în viitorul adolescenţilor, e important ca profesorii și elevii să comunice și să-și înţeleagă nevoile și emoţiile. De asemenea, tinerii trebuie sprijiniţi pentru a dezvolta mecanisme de *coping* adaptative, care să-i ajute să gestioneze plictiseala.

Tendinţa spre plictiseală și dependenţele specifice vârstei adolescenţei

Plictiseala este una dintre posibilele cauze importante ale adicţiei de internet (Wang, 2019). Este cunoscut faptul că în timpul utilizării internetului adolescentul primește reacţii și recompense imediate, poate activa simultan în mai multe ferestre, poate să realizeze multiple acţiuni, ceea ce, evident, diminuează sentimentul de plictiseală. Prin urmare, ipoteza asocierii dintre plictiseală și adicţia de internet la adolescenţi este plauzibilă. Totodată, plictiseala a fost identificată ca fiind o cauză obișnuită a consumului adictiv de substanţe într-o relaţie semnificativă cu adicţia de internet. în relaţie cu utilizarea intensivă a internetului, plictiseala se dovedește a fi un trigger important în cazul elevilor și studenţilor. Totodată, în cazul tinerilor adulţi, plictiseala poate să fie un factor de risc pentru jocurile de noroc sau pentru pariurile online (Goldstein *et al.,* 2016).

Cercetătorii măsoară cel mai adesea plictiseala ţinând cont de doi factori, și anume plictiseala determinată de lipsa stimulării interioare, respectiv plictiseala determinată de lipsa stimulării externe. Sunt necesare cercetări suplimentare pentru a stabili dacă plictiseala este asociată cu ambii factori sau nu. Adolescenţii care

sunt afectaţi de lipsa stimulării externe sunt mai predispuși la dezvoltarea dependenţei de jocurile online (PC, console tip Playstation, Xbox etc.). Plictiseala survenită ca urmare a lipsei de stimulare externă indică o nevoie a adolescentului de varietate și schimbare, acești adolescenţi prezentând dificultăţi în stârnirea interesului ca urmare a activităţilor cotidiene sau a plăcerii de a petrece timpul liber.

Reţelele de socializare online (Facebook, Instagram etc.), atât de populare în zilele noastre, sunt alese deseori de adolescenţi cu scopul de a diminua plictiseala. De cele mai multe ori, într-o situaţie de așteptare și nu numai, tinerii sunt văzuţi navigând pe pagina de Facebook, Instagram, Tiktok etc., dar acest obicei se pare că nu este o soluţie eficientă împotriva plictiselii, din contră. Conform lui Martz și colaboratorilor săi (2018), tocmai adolescenţii care petrec mai mult timp pe astfel de reţele au o mai mare probabilitate de a experimenta plictiseala, cauza posibilă fiind natura pasivă a reţelelor de socializare. Cu cât adolescentul are o reţea de socializare online mai mare, cu atât e mai predispus să aibă niveluri ridicate de plictiseală. Nu negăm că ar există unele beneficii pentru adolescenţi în timpul comunicării online, cum ar fi sentimentul de apartenenţă la un grup, recunoaştere socială, dar e important să avem în vedere și pericolul pierderii controlului în ceea ce privește timpul petrecut în online. în acest sens, plictiseala reprezintă un important factor de risc pentru dezvoltarea dependenţei de utilizare a reţelelor de socializare online sau a unor aplicaţii de comunicare online: Whatsapp, Snapchat, Messenger etc. (Wegmann *et al.,* 2018). Dată fiind complexitatea și frecvenţa acestui fenomen, sunt necesare cercetări suplimentare pentru a se putea stabili mai clar dacă plictiseala este o cauză sau un efect al dependenţei de social media. Ce este cert însă e faptul că există o puternică asociere între gradul de plictiseală al adolescenţilor și timpul pe care aceștia îl petrec navigând pe reţele de socializare online sau comunicând Online.

Dependenţa de internet provocată de predispoziţia spre plictiseală poate să fie favorizată dacă adolescenţii traversează episoade depresive, stări anxioase, fobie socială sau dacă prezintă un nivel ridicat de ostilitate.

O faţetă a dependenţei de internet este dependenţa de telefon. în zilele noastre, practic aproape că nu putem identifica adolescenţi care să nu deţină un smartphone cu acces la internet în orice moment. însă acest acces facil la internet, deseori utilizat în momentele de plictiseală, este asociat cu o prevalenţă din ce în ce mai ridicată a dependenţei de telefon și, implicit, de internet. Predispoziţia înspre instalarea dependenţei de telefon ca urmare a stării de plictiseală ce apare în rândul tuturor adolescenţilor pare să fie generalizată. Nu se observă diferenţe semnificative la fete și băieţi, singurele diferenţe fiind doar în ceea ce privește tipul de activitate preferat: băieţii preferă jocurile, iar fetele reţelele de socializare (Twenge, Martin, 2020). De asemenea, în privinţa dependenţei de internet asociate plictiselii sunt necesare studii care să explice dacă e posibil ca anumite tipuri de activităţi online să ducă la dezvoltarea dependenţei ca urmare a predilecţiei lor de a fi plictisitoare (Goldstein *et al.,* 2016). în egală măsură, pe lângă probabilitatea de a dezvolta o dependenţă de telefon cauzată de stimularea excesivă oferită de aceste device-uri, se observă o scădere din ce în ce mai mare a toleranţei la activităţi monotone, repetitive sau mai puţin stimulative (Zhang *et al.,* 2021).

Plictiseala la adolescenţi în contextul pandemiei de COVID-19

Plictiseala ˟s-a dovedit a fi unul dintre cei mai semnificativi stresori din timpul izolării sociale trăite în perioada pandemiei de COVID-19 din anul 2020. Este posibil ca tendinţa spre plictiseală să fi fost o variabilă semnificativă în explicarea distresului emoţional resimţit în perioada de lockdown. Elementele care definesc plictiseala – mai exact *arousal-ul* scăzut, împreună cu insatisfacţia generată de acţiunile restrânse, monotone și repetitive – au devenit copleșitoare pentru preadolescenţi și pentru

adolescenţi, cei mai mulţi dintre ei experimentând prima dată în viaţă restricţii de acţiune și de relaţionare la acest nivel. Este de la sine înţeles că dezangajarea forţată de la stimulii din mediu a reprezentat un factor-cheie în instalarea stării de plictiseală. în perioada de izolare, adolescenţii care au avut dezvoltata anterior pandemiei tendinţa spre plictiseală ca trăsătură au resimţit plictiseala și stările emoţionale asociate la un nivel mult mai intens comparativ cu adolescenţii ce reușeau cu ușurinţă să găsească stimuli, interni sau externi, pentru a se simţi antrenaţi, implicaţi (Zhang *et al.,* 2021).

Brodeur și colaboratorii săi (2021) au realizat un studiu ce a permis, cu ajutorul datelor furnizate de Google Trends, identificarea măsurii în care căutările unor termeni relevanţi pentru starea de bine au crescut odată cu instalarea măsurilor de izolare socială și lockdown în diferite state europene și în SUA. Termenii analizaţi au fost „plictiseală”, „mulţumire”, „divorţ”, „afectare”, „iritabilitate”, „singurătate”, „panică”, „tristeţe”, „somn”, „stres”, „suicid”, „stare de bine” și „îngrijorare”. Datele au fost analizate comparativ în perioada ianuarie-aprilie 2019, respectiv ianuarie-aprilie 2020, ţinând cont de creșterile de la o zi la alta în fiecare ţară. Itemii au fost aleși pornind de la Chestionarul General al Sănătăţii (General Health Questionnaire). Căutarea termenului „plictiseală” a înregistrat o creștere bruscă în statele europene în jurul datei care a anunţat starea de lockdown, dar și în SUA, cu specificul perioadei de lockdown în fiecare din situaţii (timing diferit). De asemenea, au fost înregistrate creșteri semnificative și pentru termenii „singurătate”, „îngrijorare” și „tristeţe”.

Studiile au arătat că tendinţa spre plictiseală este deseori asociată cu un nivel ridicat al stresului, cu o stare de teamă, cu anxietate și depresie, cu prezenţa unor simptome obsesiv-compulsive, somatizare, cu un nivel scăzut al controlului, mai exact cu sentimentul de pierdere a controlului, cu stări de dezangajare în raport cu mediul (Lee, Zelman, 2019; Isăcescu *et al.,* 2017). într-un studiu

realizat asupra a 3.233 de respondenţi chinezi, a fost examinat rolul moderator al mecanismelor de *coping* asupra relaţiei dintre stresul perceput și distresul emoţional, precum și rolul mediator al tendinţei spre plictiseală în raport cu aceeași asociere dintre variabile (Zhang *et al.,* 2021). Rezultatele au arătat că participanţii ce înregistrează un nivel ridicat al stresului perceput au raportat și un nivel crescut al tulburărilor în sfera emoţională: depresie, teamă, compulsii-anxietate, neurastenie, ipohondrie. în plus, relaţia de mediere a indicat că stresul perceput poate exercita o influenţă asupra distresului emoţional prin intermediul tendinţei spre plictiseală, moderată, de asemenea, și de mecanismele de *coping.* Când percep același nivel de stres, indivizii ce utilizează în mai mare măsură mecanisme de *coping* negative vor tinde să experimenteze un nivel mai crescut al distresului emoţional. Cu alte cuvinte, adolescenţii ce au experimentat un nivel ridicat al stresului asociat cu pandemia de COVID-19 au resimţit un distres emoţional (anxietate, depresie et[.) mai accentuat. Isăcescu și colaboratorii săi (2017) au raportat că dispoziţia severă spre plictiseală poate conduce la dereglări în sferele cognitivă și afectivă, în general, iar specific perioadei pandemiei.

Danckert și colegii săi (2020) au arătat în studiul lor că aceeași tendinţă crescută spre plictiseală a dus și la încercări de încălcare a regulilor izolării sociale și aderenţă scăzută la regula distanţării sociale.

Cum pot fi ajutaţi adolescenţii? Recomandări specifice contextelor semnificative

7.1. *Cum pot ajuta părinţii?*

Studiile arată că adolescenţii ai căror părinţi adoptă un stil de relaţionare echilibrat, care se implică emoţional, dar au stabilite limite concrete, rezonabile au o predispoziţie mai scăzută spre a se plictisi (Martz *et al.,* 2018). Ca atare, se recomandă părinţilor adoptarea unui stil de parenting democratic, care presupune implicarea în viaţa adolescentului, dar și oferirea unui grad de libertate,

atât de util pentru o dezvoltare echilibrată, existenţa unor limite clare, dar neexagerate. Pentru a ajuta adolescentul în relaţie cu stările de plictiseală la care este predispus în etapa aceasta de vârstă, părintele poate să încurajeze și să creeze contexte de stimulare exterioară a adolescentului: înscrierea la diverse activităţi externe, voluntariat, activităţi sportive sau chiar anumite responsabilităţi casnice ușoare. De asemenea, poate favoriza crearea unor contexte naturale de socializare cu alţi covârştnici: vizite între prieteni, diverse activităţi recreative et[. în acest sens, pentru că relaţiile cu anumiţi tineri pot să aibă și efecte negative asupra adolescentului (implicarea în diverse comportamente de risc, bullying, scăderea performanţei școlare et[.), se impune o atenţie a părinţilor cu privire la grupul de prieteni al copilului lor și modul de petrecere a timpului liber. De asemenea, se remarcă tendinţa unor părinţi de a suprastimula adolescentul, implicându-l în foarte multe activităţi extrașcolare, aspect care în timp poate duce la o scădere semnificativă a motivaţiei și, implicit, la instalarea plictiselii.

*Cum poate fi abordată plictiseala în contextul școlii?*

Plictiseala este asociată cu performanţe academice mai slabe, o posibilă cauză fiind și un nivel al motivaţiei mai scăzut pe fondul plictiselii. De asemenea, elevii predispuși la stări de plictiseală întâmpină dificultăţi în a-și menţine atenţia în timpul orelor, respectiv au o slabă capacitate de autoreglare (Pekrun *et al.,* 2010). Adolescenţii zilelor noastre diferă de generaţiile anterioare din punctul de vedere al stilului de învăţare, prin urmare, un punct de pornire înspre diminuarea plictiselii în școli face referire la actualizarea metodelor de predare. Este cunoscut faptul că elevii care au o legătură pozitivă cu mediul școlar sunt mai puţin predispuși să aibă stări de plictiseală în cadrul școlii (Martz *et al.,* 2018). în acest sens, crearea unor contexte favorabile unor experienţe pozitive ale elevilor în raport cu școala ar putea diminua nivelul de plictiseală resimţit de adolescenţi. în egală măsură, activităţile ce presupun colaborare, socializare și

interacţiune directă între elevi pot contribui, de asemenea, la o mai bună gestionare a stărilor de plictiseală.

O altă recomandare venită din partea autorilor I. Fritea și R. Fritea (2013), ca urmare a rezultatelor cercetării întreprinse în cazul unui eșantion de adolescenţi din Cluj-Napoca, pune accentul pe importanţa însușirii unor strategii de reglare motivaţională. Efectele negative pe care plictiseala le are asupra performanţelor școlare se pare că sunt semnificative doar atunci când adolescenţii nu dispun de o bună autoreglare a motivaţiei, când nu au stabilite obiective de performanţă. Astfel, introducerea în școli a unor activităţi/discipline menite să dezvolte strategii eficiente de reglare motivaţională l-ar ajuta pe adolescent să nu se plictisească așa ușor când materialul de învăţare poate nu este foarte stimulativ.

Concluzionăm că, în ameliorarea simptomelor de plictiseală, un prim factor important este conștientizarea acestor stări, și nu ignorarea lor. Informarea cu privire la posibilele efecte negative ce pot apărea în timp, dar și comunicarea deschisă între adolescenţi și părinţi, respectiv între adolescenţi și profesori referitor la activităţile ce îi plictisesc sau le trezesc interesul, de asemenea, îi pot ajuta pe adolescenţi să facă faţă mai ușor acestor stări. Conștientizarea de către părinţi și profesori a faptului că pot să contribuie atât în sens pozitiv, cât și în sens negativ la predispoziţia spre plictiseală, dar și a faptului că aceasta este omniprezentă în rândul adolescenţilor reprezintă un alt factor foarte important. în egală măsură, responsabilitatea este mutuală, adolescenţii nu trebuie să uite de rolul lor activ în perceperea situaţiilor ca fiind plictisitoare și să-și dezvolte strategii de *coping* eficiente în acest sens. Deși tendinţa generală a adolescentului (și a oamenilor în general) este să diminueze plictiseala prin antrenarea în experienţe atractive și umplerea timpului cu activităţi interesante, se pare că în timp efectele pot fi chiar contrarii. Astfel, pe măsură ce adolescentul va apela la conţinuturi extrem de stimulative (de exemplu, telefonul, internetul), crește și

nevoia de stimulare și, implicit, pragul de toleranţă la momentele de plictiseală scade (Zhang *et al.,* 2021). Prin urmare, soluţia la problema predispoziţiei spre plictiseală ar putea veni și din interior. Sprijinirea adolescenţilor pentru a-și înţelege propriile nevoi, stări, aspiraţii și a-și dezvolta strategii de autoreglare poate constitui o soluţie eficientă pentru a face faţă stărilor de plictiseală, și nu doar încercarea de a le elimina.

Capitolul 5

Plictiseala în context școlar. Manifestări, cauze, strategii de predare-învăţare pentru a face faţă plictiselii
Plictiseala academică și provocările lumii contemporane

Toate interacţiunile umane generează emoţii, iar acest flux continuu de emoţii influenţează cogniţiile și comportamentele. Domeniul educaţional, un domeniu care a crescut constant și ˇs-a consolidat în ultimele decenii, a integrat teoriile din domeniul emoţiilor în concepţia despre predare și învăţare, concepţie care a evoluat continuu. Pe fondul evoluţiei tehnologice care generează competitivitate și incertitudine globală, sunt necesare însă redimensionarea viziunii asupra actului educaţional și translatarea experienţei informate știinţific în practicile instruirii la clasă. Trecerea dinspre offline înspre online a devenit vizibilă și în zona de predare-învăţare, iar anul 2020 i-a pus și pe actorii actului educaţional să exploreze beneficiile utilizării platformelor de învăţare digitală, provocându-i să se implice și să găsească metode inovative de a stimula angajamentul elevilor faţă de învăţare, să le ofere suport în învăţare și să devină mai receptivi la acest tip de învăţare. Astfel, în pofida faptului că învăţarea socială are beneficii de necontestat și că școala Online nu poate substitui 100% dinamica din sala de clasă, profesorii ˇs-au reinventat rapid și au trecut în online cu programele de învăţare.

Încercarea de a construi un mediu de învăţare suportiv, de a accesibiliza și încuraja învăţarea a readus în prim-plan implicarea cognitivă și emoţională a copiilor. Acest aspect a reactivat problema plictiselii academice,

plictiseala fiind deseori asociată cu școala, chiar și atunci când cursurile se desfășoară cu prezenţa fizică. Elevii și studenţii *plictisiţi* nu îşi pot valorifica potenţialul cognitiv și. astfel, plictiseala reflectă o risipire a resurselor umane pe care societăţile moderne, orientate spre realizări nu și le pot permite, în special în ceea ce privește o concurenţă în creștere datorată globalizării. Având în vedere aceste consecinţe negative subliniate de studiile realizate în literatura de specialitate, ar trebui depus un efort pentru a reduce plictiseala și pentru a crește șansele ca elevii să-și atingă potenţialul maxim (Pekrun *et al.,* 2014; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, Perry, 2010; Vodanovich, 2003).

Pentru a înţelege însă această emoţie multidimensională, vom filtra studii și opinii care au investigat predispoziţia spre plictiseală, dar și starea de plictiseală în situaţii specifice din mediul educaţional. Paleta demersurilor investigative este largă, însă în capitolul de faţă lansăm o temă de reflecţie, încercând să inventariem câteva perspective teoretice semnificative și să aflăm răspunsuri care vor genera noi provocări pentru câmpul acţiunilor educaţionale actuale, legate de strategii eficiente pentru a face faţă plictiselii în mediul academic. Având în vedere dovezile strânse, cercetătorii și educatorii au pus accentul pe ceea ce cauzează plictiseala și pe strategiile de *coping* legate de circumstanţe specifice, deoarece nu toate strategiile de a face faţă plictiselii sunt eficiente, iar unii elevi fac faţă plictiselii mai bine decât alţii. Analiza antecedentelor, a contextului în care apare plictiseala academică atrage atenţia cercetătorilor, are ca obiectiv *stabilirea factorilor care* determină plictiseala academică și a *consecinţelor ei.* Ca urmare, comportamentul profesorului în ceea ce privește strategiile utilizate la clasă trebuie să vizeze abordarea contextuală a copmg-ului, deoarece există multe variaţii în ceea ce privește situaţiile, tipurile de conţinut, categoriile de elevi, stilul de predare, anumite forme de *coping* putând fi legate de diferite cauze situaţionale ale plictiselii.

Este necesară aşadar o extindere a perspectivei de

analiză a conceptului, procesele din interiorul clasei având o dinamică complexă, pe mai multe niveluri, bazându-se pe interacţiuni reciproce care vizează ambele categorii de actori în diferite contexte (Ceobanu, 2013). Evidenţierea și explicarea acestei dinamici poate deveni revelatoare pentru conceptul de *boredom* (plictiseală) academic (a), deschizând noi discuţii care pot contribui la cunoaşterea mai aprofundată a acestui univers. în plus, ar putea contribui la îmbunătăţirea sau ameliorarea proceselor educaţionale în sensul unei proiectări mai bune a curriculumului, pentru a minimiza cauzele problematice ale plictiselii academice și a facilita intervenţii pentru optimizarea funcţionării academice a elevilor și studenţilor, oferind mijloace de interpretare a unor procese mai dificil de studiat.

Elevii de azi sunt profesioniști/angajaţi *future fit* (potriviţi pentru viitor) și trebuie pregătiţi pentru a se putea adapta la schimbări și pentru o deschidere largă spre tehnologie. Pornim de la ideea că predarea și învăţarea sunt interconectate și că elevii și studenţii acestei generaţii au nevoie să înţeleagă cine sunt, încotro se îndreaptă și, mai ales, cum vor putea profesorii să-i ajute să ajungă acolo unde îşi doresc. Pe măsură ce studenţii și elevii vor conștientiza universul emoţional și vor înţelege modalitatea în care funcţionează creierul uman, vor înţelege sursa plictiselii academice cu care se confruntă și vor putea căuta soluţii, încercând să obţină rezultate mai bune.

O privire sintetică asupra plictiselii în context școlar

Plictiseala academică reprezintă o experienţă negativă ce apare în general în situaţii de dificultate sau cu un deficit de semnificaţie și interes și se consideră că îi motivează pe elevi și pe studenţi să remedieze aceste deficienţe prin modificarea comportamentului sau a situaţiilor (Smith, Wagaman, Handley, 2009; van Tilburg, Igou, 2011; van Tilburg, Igou, Sedikides, 2013; Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015). Experienţa plictiselii este descrisă în mod obișnuit ca o emoţie neplăcută și

nedorită (Mikulas, Vodanovich, 1993).

Cercetarea plictiselii academice ˇs-a axat, așa cum am menţionat mai sus, pe explorarea plictiselii ca trăsătură – adică înclinaţia spre plictiseală ca o trăsătură stabilă a personalităţii și a plictiselii ca stare – și pe experienţa plictiselii într-un moment specific. Plictiseala ca trăsătură stabilă a personalităţii a fost relaţionată cu un număr mare de probleme comportamentale și emoţionale (Mercer-Lynn, Hunter, Eastwood, 2013; Vodanovich, 2003). Plictiseala ca stare, deși mult mai puţin cercetată, a fost, de asemenea, corelată cu o serie de probleme psihosociale și stări dezadaptative (Hunter, Dyer, Cribbie, Eastwood, 2015). O presupunere comună a mai multor autori este că profesorii sunt responsabili de crearea unor activităţi stimulative, astfel încât să minimizeze plictiseala elevilor (Larson, Richards, 1991). Cu toate acestea, având în vedere natura eterogenă a intereselor și percepţiilor elevilor în ceea ce privește instruirea, nu este posibil să se prevină plictiseala în mod uniform la toţi elevii prin programe de învăţământ sau metode de predare specifice. Prin urmare, experienţele de plictiseală ale elevilor pot să fie explicate și de diferenţele individuale în ceea ce privește propriile strategii de adaptare pentru a face faţă plictiselii. în mediile de învăţământ secundar, elevii tind să raporteze episoade frecvente de plictiseală. Potrivit lui Larson și Richards (1991), elevii experimentează plictiseala în 32% din timpul petrecut în clasă. Goetz și Hali (2014) au descoperit că elevii sunt în medie plictisiţi în aproape jumătate din fiecare lecţie.

Plictiseala academică este înţeleasă ca o emoţie multidimensională, incluzând următoarele componente: *afectivă* (un sentiment neplăcut), *cognitivă* (percepţia timpului care trece lent), *motivaţională* (dorinţa de a schimba situaţia sau activitatea), *fiziologică* (excitaţie scăzută și oboseală generală) și *expresivă* (expresii posturale sau faciale care indică o lipsă de entuziasm) (Pekrun, 2000; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, Perry, 2010). Este important de reţinut că plictiseala reprezintă o

experienţă emoţională unică. Goetz și Hali (2014) menţionează că sentimentul neplăcut și înclinaţia de a se retrage dintr-o situaţie diferenţiază plictiseala de lipsa de interes. Lipsa de interes este neutră din punct de vedere afectiv și nu provoacă durere emoţională, în timp ce plictiseala este dureroasă din punct de vedere emoţional (Goetz, Hali, 2014; Struk, Camere, Cheyne, Danckert, 2015).

Plictiseala este întreţinută de un mediu înconjurător perceput ca static, unde elevul rămâne deconectat de procesele care îl privesc pe el sau mediul său (Farmer, Sundberg, 1986; Struk, Camere, Cheyne, Danckert, 2015) sau atunci când nu trebuie să facă ceea ce vrea să facă sau trebuie să facă ceea ce nu dorește să facă. Datorită încărcărilor afective diferite, lipsa de interes și plictiseala au, de asemenea, consecinţe motivaţionale diferite. în timp ce lipsa de interes nu implică nici dorinţa de a se angaja în altă activitate, nici de a o evita pe cea curentă, plictiseala declanșează, de obicei, impulsuri puternice pentru a scăpa de situaţie. Lipsa de interes poate fi un antecedent al plictiselii, dar nu este identică ţu plictiseala. Mai degrabă, aceasta înseamnă că motivaţia și interesul elevilor, împreună cu dificultatea percepută a materialului de învăţare, sunt concepte importante pentru a înţelege apariţia plictiselii în mediile educaţionale, cum ar fi sălile de clasă (Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015).

O minte curioasă va căuta să înţeleagă și să dezlege mecanismele de funcţionare a fenomenelor și lucrurilor și să le înţeleagă cauzele. Curiozitatea face parte din ceea ce psihologii numesc motivaţie intrinsecă, fiind un ingredient care îmbunătăţește semnificativ calitatea învăţării, comparativ cu motivaţia extrinsecă. Motivaţia intrinsecă este un rezervor nesecat de energie care îi conduce pe elevii spre explorarea detaliilor și testarea limitelor. în plus, studii relevante au demonstrat că curiozitatea epistemică, reflectând dorinţa de a cunoaşte, a fost asociată în mod semnificativ cu învăţarea, implicarea, realizarea obiectivelor (Litman, 2010), achiziţia unor

cunoștinţe (Rotgans, Schmidt, 2014) și o înţelegere mai profundă a cunoștinţelor (Richards, Litman, Roberts, 2014). De asemenea, cercetări relativ recente au arătat că curiozitatea intelectuală (operaţionalizată prin nevoia de cunoaştere, deschiderea faţă de idei noi și curiozitatea epistemică) a fost un predictor important al performanţei academice chiar și atunci când efectele inteligenţei și ale efortului au fost controlate (von Stumm, Hell, Chamorro-Premuzic, 2011). Aceste studii indică faptul că curiozitatea epistemică, similar cu strategiile de *coping* utilizate în cazul plictiselii, poate juca un rol de mediere în relaţiile dintre nivelul de plictiseală și rezultatele educaţionale, deoarece aceasta reduce plictiseala, pe de o parte, iar pe de altă parte, are efecte pozitive asupra implicării susţinute a elevilor în procesul de învăţare (Litman, 2010; Rotgans, Schmidt, 2014; Daniels, Tze, Goetz, 2015).

Plictiseala academică are un efect negativ asupra învăţării elevilor (Maroldo, 1986; Pekrun *et al.,* 2002) și este corelată cu o realizare academică mai scăzută și rezultate comportamentale disfuncţionale (Barnett, Klitzing, 2006; Larson, Richards, 1991; Daniels, Tze, Goetz, 2015). Unii autori au sugerat că rolul plictiselii este de a ajusta comportamentul, funcţionând ca un semnal care avertizează că este necesară căutarea unor obiective alternative, mai semnificative (Bench, Lench, 2013; Elpidorou, 2014; Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015). Studiile susţin că există diferenţe între indivizi în ceea ce privește predilecţia acestora de a experimenta plictiseala. Persoanele vulnerabile la plictiseală sunt mai sensibile când vine vorba de pedeapsă, având o mai mare sensibilitate a sistemului de inhibare comportamentală (Mercer-Lynn, Bar, Eastwood, 2014; Mercer-Lynn, Hunter, Eastwood, 2013). Predispoziţia spre plictiseală este asociată cu o insuficienţă generală de autoreglare a comportamentului (Struk, Scholer, Danckert, 2015). Cercetările din domeniul educaţiei sugerează că plictiseala în mediul școlar este corelată pozitiv cu ratele de abandon școlar (Bearden, Spencer, Moracco, 1989), absenteism

școlar, procrastinare și comportament deviant (Vodanovich, Rupp, 1999). Aceste constatări sunt în concordanţă cu alte studii care arată că plictiseala este puternic corelată cu nemulţumirea la locul de muncă, absenteismul și lipsa de loialitate la locul de muncă (Kass, Vodanovich, Callender, 2001).

Cercetările experimentale au sugerat, de asemenea, că plictiseala ca stare poate determina luarea unor decizii riscante și scăderi ale performanţei în sarcinile de vigilenţă (Hunter, Dyer, Cribbie, Eastwood, 2015). Autorii menţionaţi susţin că plictiseala ca stare este asociată cu modificări ale ritmului cardiac și ale nivelului de conductanţă al pielii.

Având în vedere dovezile acumulate de cercetări, în cele ce urmează vom prezenta câteva repere privind antecedentele plictiselii în context școlar.

Perspective de analiză a plictiselii academice.

Ce spun studiile?

Există puţine perspective teoretice care investighează antecedentele cauzale ale plictiselii academice (Daschmann, Goetz, Stupnisky, 2011; Goetz, Frenzel, Pekrun, Hali, 2006). Aceste modele vorbesc despre unele antecedente specifice, dar conţin și aspecte unice, sugerând o serie complexă de factori din interiorul și din afara sălilor de clasă care cauzează această emoţie.

Din incursiunea în literatura de specialitate se conturează două mari direcţii ce au analizat modul în care apare plictiseala la oameni în general și la elevi în special. Conform ştiinţelor educaţiei, plictiseala este cauzată de condiţii situaţionale externe (Kanevsky, Keighley, 2003; Struk, Camere, Cheyne, Danckert, 2015). în contrast, conform psihologiei personalităţii, plictiseala este cauzată de anumite trăsături de dispoziţie ale persoanei (Vodanovich, 2003; Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015). Cele două perspective nu trebuie să se excludă reciproc.

Din perspectivă psihologică, autorii au explorat perspectiva predispoziţiei spre plictiseală și au conchis că

factorii implicaţi în plictiseala academică sunt interpretaţi ca o semnalare a lipsei stimulării interne (factori interni) și o lipsă a stimulării externe (factori externi) (Vodanovich, Wallace, Kass, 2005; Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015). Autorii sugerează că factorii externi evaluează inabilitatea unui individ de a-și satisface o mare nevoie de entuziasm, provocare și schimbare. Cu alte cuvinte, indivizii pot fi motivaţi, dar sunt incapabili să se angajeze în activităţi satisfăcătoare. în opoziţie, factorii interni evaluează inabilitatea unui individ de a autogenera interes și angajament. Diferenţa dintre stimularea internă și cea externă pune în opoziţie două stări subiective de plictiseală: a) o stare apatică de plictiseală; b) o stare agitată în care elevul este motivat să se angajeze în anturajul său, dar este incapabil să facă acest lucru (Struk, Camere, Cheyne, Danckert, 2015).

Dintr-o perspectivă istorică, putem identifica referiri la plictiseala academică în numeroase studii și lucrări. O teorie însemnată asupra emoţiilor academice este cea a lui Pekrun (2000,2010). Antecedentele plictiselii propuse de autor se aliniază cu clasificarea făcută de Fisher (1991). Această perspectivă oferă un cadru teoretic valoros care poate fi utilizat pentru a explica plictiseala la elevi. Pekrun susţine că emoţiile elevilor au atât *factori individuali (subiectivi),* cât și *factori ce ţin de mediu/context.* Plictiseala apare la elevi, de exemplu, dacă percep fie un control foarte ridicat, fie un control insuficient asupra situaţiei și/sau dacă percep o situaţie cu valoare scăzută, lipsită de sens sau irelevantă pentru nevoile lor. Influenţele de mediu asupra emoţiilor elevilor, cum ar fi calitatea instruirii, pot afecta, de asemenea, controlul și credinţelor elevilor și, astfel, au impact asupra dezvoltării plictiselii și a altor emoţii într-un mod mai indirect (Goetz, Frenzel, Stoeger, Hali, 2010). Aceste aprecieri sunt influenţate aşadar atât de variabilele care ţin de persoană, cât și de interacţiunea dintre persoană și mediul său și joacă un rol-cheie în dezvoltarea emoţiilor. Prin urmare, nu numai aspectele care ţin de personalitatea elevilor, ci și cogniţiile

acestora sunt predictori importanţi ai emoţiilor. Mai exact, măsura în care elevii apreciază subiectiv materialul de învăţare și percep controlul asupra situaţiei poate facilita apariţia diferitelor emoţii.

Goetz și Hali (2014; Daniels, Tze, Goetz, 2015) împart potenţialele antecedente ale plictiselii academice în trei mari categorii: mediul (de exemplu, monotonie, izolare, repetare et[.), persoana (de exemplu, control/valoare scăzută) și sarcinile (de exemplu, dificultate). Autorii pornesc de la teoria lui Pekrun (2010), care sugerează că plictiseala apare atunci când elevii experimentează o lipsă a controlului ce este cu mult peste sau sub abilităţile lor și percep sarcinile academice ca fiind nefolositoare. Acest control și evaluările valorice se bazează pe percepţia lor asupra mediului înconjurător și pe factorii de personalitate, ceea ce se apropie de categoriile identificate de Goetz și Hali (2014). De exemplu, atunci când ascultarea prelegerilor didactice este asociată cu o valoare redusă a conţinutului, elevii vor experimenta probabil plictiseală în clasă. Această emoţie este și mai probabil să apară la elevii care au plictiseala ca trăsătură.

Perkins și Hill (1985) au dorit să ofere un model cuprinzător prin care să explice fenomenul de plictiseală în școală. Autorii sunt de acord că plictiseala provine din *repetiţie* și *monotonie,* ceea ce conduce adesea la niveluri ridicate de frustrare și neplăcere, însoţite de niveluri scăzute de interes și concentrare a atenţiei. în plus, autorii susţin că apariţia plictiselii poate fi legată de semnificaţia sau valoarea stimulării. Mai precis, nu exerciţiile repetitive și copleșitoare sunt cauzele plictiselii, ci mai degrabă percepţia subiecţilor asupra acestei sarcini – dacă este interpretată ca fiind monotonă, poate duce la această emoţie. Și perspectiva formulată de Mikulas și Vodanovich (1993) explică plictiseala ca fiind o stare de excitare și insatisfacţie relativ scăzută, care este atribuită unei situaţii necorespunzător stimulată. Această definiţie subliniază că elevii se plictisesc în clasă atunci când

materialul de învăţare nu este adaptat la nivelul lor de cunoștinţe sau realizări. Dacă elevii percep o situaţie ca fiind relevantă pentru nevoile lor, extrem de utilă sau valoroasă în obţinerea rezultatului, aceasta devine mai semnificativă pentru ei și, prin urmare, ar fi mai puţin probabil să provoace plictiseală (Daschmann, Goetz, Stupnisky, 2011). în acest sens, Maroldo (1986) a raportat o corelaţie negativă între plictiseală și performanţă în rândul studenţilor.

Robinson (1975) a explorat dacă *lipsa de sens și valoare a materialului ar putea conduce la plictiseală,* într-adevăr, rezultatele studiului său au arătat că perceperea învăţării unui material ca fiind nefolositor este un precursor important al plictiselii. Mitchell (1993) a descoperit că învăţarea plină de semnificaţie a unui material poate să capteze interesul și poate preveni plictiseala. Alţi autori au descoperit că lipsa sensului e un precursor mai puternic decât monotonia fizică (Struk, Camere, Cheyne, Danckert, 2015).

Acest lucru este în acord cu descoperirile lui Titz (2001), care a indicat corelaţii negative ale interesului și motivaţiei intrinsece cu plictiseala în situaţiile de învăţare. De asemenea, Robinson (1975) a raportat un nivel mult mai redus de plictiseală în rândul elevilor care au perceput școala ca fiind interesantă. Conexiunea dintre plictiseală și interes a fost, de asemenea, reflectată de un studiu al lui Götz (2004), care a arătat corelaţii puternic negative între plictiseală și nivelul de interes în ceea ce privește studiul matematicii.

Un alt factor care ar putea influenţa apariţia plictiselii este gradul în care profesorii adaptează cerinţele la potenţialul elevilor lor. Mai multe studii au găsit dovezi pentru a sublinia incongruenţa dintre nivelul de dificultate al materialului de învăţare și nivelul de realizări ca predictor al plictiselii la elevi. De exemplu, Löhrmann (2008) a descoperit că plictiseala este cel mai probabil să apară în situaţiile în care elevii sunt stimulaţi și provocaţi mult peste sau sub nivelul și capacitatea lor. Titz (2001) a

subliniat că atât cerinţele prea ridicate, cât și cele prea scăzute sunt asociate cu plictiseala în cadrul situaţiilor de învăţare. în plus, Robinson (1975) a arătat că 40% dintre elevi susţin că printre motivele plictiselii la activităţile școlare se numără faptul că „nu înţeleg, că nu sunt suficient de buni și că subiectele (materiile) nu le sunt suficient explicate” (p. 142). Toate aceste motive sunt indicii ale faptului că elevilor le sunt adresate cerinţe peste abilităţile lor.

Götz (2004) a studiat legătura dintre apariţia emoţiilor și multiple caracteristici specifice instruirii școlare. Autorul a găsit corelaţii negative între plictiseală și următoarele *aspecte ale calităţii instruirii,* claritatea și structurarea prezentării, provocarea/stimularea motivaţiei și angajamentul. Alte conexiuni negative au fost observate între plictiseală și întreruperea pe perioada instruirii, în special în ceea ce privește ritmul activităţii. Aceste rezultate sunt în acord cu concluzia lui Lohrmann (2008), care subliniază că elevii menţionează aspecte ale modului de instruire atunci când sunt întrebaţi de antecedente ale plictiselii lor, și nu detalii cu privire la materia predată.

Investigaţiile cercetătorilor au sugerat și că plictiseala este asociată atât cu o lipsă de stimulare din mediul înconjurător, cât și cu dificultăţi de concentrare a atenţiei.

În cercetările privind *plictiseala* și *atenţia,* cercetătorii susţin că experienţa afectivă a plictiselii este asociată cu procesele cognitive atenţionale slab dezvoltate (Daschmann, Goetz, Stupnisky, 2011; Eastwood, Frischen, Fenske, Smilek, 2012; Hamilton, 1981; Malkovsky, Merrifield, Goldberg, Danckert, 2012). Prin urmare, incapacitatea de a se concentra asupra activităţilor poate fi cauza plictiselii.

Și alte cercetări au demonstrat că elevii predispuși la plictiseală au o capacitate scăzută de a-și menţine atenţia asupra sarcinilor, ceea ce îi determină să nu se angajeze pe deplin în activităţi (Fisher, 1991; Hamilton, 1981, Struk, Carriere, Cheyne, Danckert, 2015). în cele din urmă, susţin

autorii menţionaţi, există o legătură puternică și consistentă între plictiseală și eșecul funcţionării atenţiei, care duce la sugestia că plictiseala reprezintă o stare atenţională detașată.

Numărul tot mai mare de studii demonstrează relaţia dintre atenţie și plictiseală, deoarece elevii cu deficit de atenţie tind să raporteze că sunt mai plictisiţi decât cei care se pot concentra și pot percepe activ stimulii din jur (Hamilton, 1981; Larson, Richards, 1991). De fapt, investigarea influenţei atenţiei asupra plictiselii i-a determinat pe cercetători să postuleze ipoteza conform căreia „componenta comportamentală esenţială a plictiselii este lupta pentru menţinerea atenţiei” (Damrad-Frye, Laird, 1989).

Pe de altă parte, rătăciri spontane ale minţii (adică gânduri care nu au legătură cu sarcinile și cu mediul) și întreruperi ale atenţiei au fost prezente în evaluările privind prezenţa plictiselii (Fisher, 1991; Struk, Camere, Cheyne, Danckert, 2015).

Prin urmare, persoanele care ating niveluri ridicate de atenţie au mai puţine întreruperi de gândire în timpul realizării sarcinilor și sunt mai susceptibile să simtă interes, iar cele cu abilităţi atenţionale slabe sunt mai predispuse la plictiseală (Martin, Sadlo, Stew, 2006).

Într-un studiu cu copii de școală primară, Struk, Camere, Cheyne și Danckert (2015) au constatat că copiii care au apreciat fie că „se bucură mereu”, fie că sunt „deseori plictisiţi” au avut în general scoruri mai mici la testele de abilitate generală decât cei care au fost „uneori plictisiţi”. Studiul lui Robinson (1975) a găsit o asociere slabă, dar semnificativă, între plictiseala la școală și scorurile mai mici la testele de inteligenţă.

Cu toate acestea, plictiseala este o emoţie ce are un efect negativ asupra învăţării elevilor (Maroldo, 1986; Pekrun *et al.,* 2002; Eren, Coskun, 2015). Acest lucru este valabil în special atunci când elevilor li se dau materiale dificile de învăţat sau probleme de rezolvat și atunci când aceștia prezintă o gândire dezadaptativă, lipsă de

motivaţie și un interes scăzut sau lipsă de interes pentru materialul de învăţare (Graesser, DƷMello, Străin, 2014).

În numeroase studii a fost analizată plictiseala la elevii talentaţi din punct de vedere academic. Unele dovezi ale cercetărilor susţin ipoteza plictiselii, în timp ce alte studii nu au dovedit susţinerea acesteia.

Ipoteza postulată de cercetători a avut în vedere presupunerea că acești copii sunt plictisiţi în clasele normale, deoarece nivelul de instruire este prea scăzut, ritmul prea încet și au puţine oportunităţi să-și valorifice abilităţile și să funcţioneze la nivelul potenţialului lor (Feldhusen, Kroll, 1991). Astfel, au nevoie de un plan de studii și metode de învăţare diferenţiate pentru a le satisface nevoile academice. Feldhusen și Kroll (1991) au evaluat plictiseala școlară și atitudinile faţă de școală într-un eșantion de elevi înzestraţi și au concluzionat că acești copii sunt capabili să arate mult mai mult interes academic, deoarece atitudinile și motivaţia faţă de școală diferă de cea a altor elevi, și că au mai multe atitudini pozitive faţă de materiile școlare și niveluri mai ridicate de motivaţie pentru a reuși la școală. Cercetarea a subliniat că elevii înzestraţi au parte de același nivel de plictiseală în școală ca și elevii care nu sunt identificaţi ca fiind talentaţi pe plan academic. Totuși, în mod paradoxal, în ciuda nivelului crescut de plictiseală, acestor copii le place la școală și văd activităţile școlare ca fiind mult mai ușoare, mai repetitive și acoperind lucruri pe care ei le știu și le înţeleg deja. în schimb, elevii obișnuiţi văd școala ca fiind mult mai dificilă și cred că este mai puţin probabil să se repete lucruri pe care le știu deja.

Mesajul care se desprinde din studiul realizat de cei doi autori este că elevii cu potenţial academic ridicat încep cu atitudini mai favorabile faţă de activităţile școlare, dar devin plictisiţi pentru că nu beneficiază de un plan de studii și strategii de învăţare la un nivel adecvat potenţialului lor în privinţa disciplinelor de bază ale știinţei, matematicii, englezei, studiilor sociale și limbilor străine. Astfel, elevii înzestraţi pierd motivaţia de a învăţa

și vor avea performanţă sub nivelul abilităţilor lor (Feldhusen, Kroll, 1991).

Aceste date oferă câteva repere cu privire la principalii contribuitori ai plictiselii care pot modela eficacitatea anumitor strategii de *coping.*

Educaţie, plictiseală și conectivitate.

Strategii de predare-învăţare pentru a face faţă plictiselii academice

Profesorii se străduiesc neîncetat să-și dezvolte experienţa pentru a-i ajuta pe elevi să se înţeleagă pe ei înșiși și lumea din ce în ce mai imprevizibilă în care trăiesc. De cealaltă parte, elevii așteaptă să fie implicaţi în activităţi pe un ton molipsitor, să fie ajutaţi să-și valorifice potenţialul și să-și realizeze aspiraţiile.

Așa cum subliniază profesorul Dylan Wiliam în prefaţa cărţii *Cum să predai. Strategii didactice* (Beadle, 2020), predarea este una dintre cele mai antrenante activităţi din punct de vedere cognitiv, cea mai obositoare din punct de vedere emoţional și cea mai solicitantă din punct de vedere fizic. Brookfield (1990, p. 2, *apud* Goss-Lucas, Bernstein, 2005) a descris predarea ca fiind „echivalentul educaţional al raftingului”, făcând referire la urcușurile și coborâșurile emoţionale pe care le experimentează profesorii pentru a-și atinge obiectivele propuse. Ca dascăli, susţin autorii, cu toţii am avut zile în care clasa era înviorată de entuziasmul unei predări eficiente și de dorinţă de învăţare, precum și zile în care activităţile planificate nu au funcţionat, în care elevii și studenţii erau plictisiţi, conduși în eroare chiar și de cele mai bine planificate și pregătite activităţi și când rezultatele obţinute la examen au fost sub nivelul așteptărilor.

Studii știinţifice riguroase realizate la confluenţa mai multor discipline (psihologie, neuroștiinţe, genetică comportamentală, medicină, economie) susţin existenţa și eficienţa unor strategii care se aplică și funcţionează cu succes în mediul educaţional. Cercetările arată că anumite aspecte ale activităţilor instructiv-educative ale

profesorilor (procesul predării) sunt în relaţie cu schimbările educaţionale ce apar în rândul elevilor (rezultatele predării), mai ales cu învăţarea. Dacă școala ar respira învăţare prin toţii actorii ei/comunitatea educaţională, înţelegând prin aceasta și deschiderea permanentă faţă de oportunităţi de îmbunătăţire continuă, probabil ar fi mai puţin plictisitoare.

Realizând o incursiune în literatura de specialitate și filtrând rezultatele studiilor din domeniu, propunem în cele ce urmează câteva strategii eficiente care ar trebui să stea la baza predării și învăţării și care ar putea contribui la îndepărtarea plictiselii și la maximizarea potenţialului elevilor:

*Conectarea și comunicarea în actul educaţional* înţelegerea modului în care se produce învăţarea la această generaţie o constituie conturarea și analiza *felului în care comunicăm și a modului în care realizăm conectarea în actul educaţional.* Referindu-se la procesul de conectare, MCˇCrindle, un autor care a studiat minuţios această generaţie, afirmă că „adesea livrăm conţinut din secolul al XIX-lea în clădiri din secolul XX studenţilor secolului XXI și ne întrebăm de ce nu ne conectăm. Așadar, dacă ei nu învaţă în modul în care noi predăm, atunci să predăm în modul în care învaţă ei” (MCˇCrindle, 2004, p. 116). Astfel, cheia educării acestei generaţii presupune centrarea pe modalităţi de predare care să-i provoace pe elevi să se conecteze cu profesorii pentru a ieși din zona de confort. Creierului nostru îi place zona de confort și preferă lucrurile cunoscute în detrimentul celor necunoscute, chiar dacă nu îi sunt favorabile (Hum, 2021, p. 176). Studiile din domeniul neuroștiinţelor arată că atunci când elevii reflectă la ceva ce nu vor să facă sau le este teamă să înceapă, la nivelul creierului, zonele activate sunt aceleași zone asociate cu durerea fizică; neurodisconfortul scade însă destul de repede, imediat după ce încep să facă acel lucru, mai ales dacă profesorul comunică clar, onest și empatic cu aceștia. „Fii empatic!”, susţine Strecher (citând-o pe Tina Seeling, pedagog la

Stanford). „Când empatizezi, îţi schimbi în primul rând sistemul de referinţă, prin transferarea perspectivei către cealaltă persoană” (Strecher, 2018, pp. 158 – 159). Formularea cu claritate a obiectivelor specifice fiecărei activităţi de învăţare și promovarea așteptărilor ridicate, dificil de atins, într-o epocă a standardelor și a responsabilităţii, trebuie făcută cu căldură și convingere pentru elevi, asemeni unei invitaţii de a rămâne în procesul de învăţare, astfel încât modul în care, pe de o parte, elevii abordează sarcina de învăţare și modul în care, pe de altă parte, reacţionează emoţional sau se gândesc la sarcina ce urmează a fi predată, să-i conducă la impulsionarea abilităţilor intelectuale și imaginaţive necesare pentru a-și putea depăși orizonturile, care nu pot să fie atinse de așteptări suficiente și minimaliste.

*Promovarea unei pedagogii vizibile și a învăţării vizibile*
Profesorii care promovează *o pedagogie vizibilă* și se focusează pe ceea ce așteptă de la elevi au șansa să declanșeze angajamentul elevilor în învăţare, ceea ce va înlătura plictiseala. Adesea, învăţarea se produce în *mintea elevului,* iar sarcina profesorului este de a face această învăţare vizibilă (Hattie, 2014, p. 189). Astfel, autorul este de părere că, pentru a putea îmbunătăţi procesul de învăţare al elevului, profesorul trebuie să vadă învăţarea prin ochii celui care învaţă și, după ce înţelege cum învaţă fiecare elev în parte, poate să ia decizii cu privire la predare. Aceasta presupune, în concepţia autorului menţionat, ca profesorul să asculte întrebările elevului pentru a înţelege modul în care gândește, etapa atinsă în dezvoltarea gândirii fiecărui elev (de suprafaţă/adâncime), a motivaţiei, dar și nivelul cunoștinţelor anterioare. Pentru fiecare dintre aceste elemente, profesorii trebuie să se întrebe dacă au strategii – potrivite și dacă nu trebuie să crească timpul alocat predării acestor strategii, învăţarea implică două abilităţi majore: concentrarea asupra sarcinii și exersarea în mod deliberat (Hattie, 2014). Când învaţă, elevii pot să facă greșeli, să meargă în direcţii greșite, să înveţe informaţii

greșite și să întâmpine multe provocări și, astfel, sunt dependenţi de feedbackul la timp și personalizat; acesta constituie un reper care asigură elevii că se îndreaptă eficient spre criteriile de reușită. Un rol important îl au materialele care oferă transferul informaţiilor spre viaţa reală, care îi face conștienţi că ceea ce învaţă la școală îi ajută, asemeni unor imagini/fotografii cu rolul de a energiza voinţa și mintea elevilor, motivându-i să se mobilizeze pentru a duce la îndeplinire obiectivele de învăţare.

Astfel, predarea realizată prin ochii elevului invită profesorii să ia în considerare motivele pentru care unii elevi progresează și alţii nu, înţelegând că aceste rezultate (învăţarea individuală sau în grup) sunt o consecinţă a predării lor (Hârtie, 2014).

*Promovarea învăţării active/învăţarea multimodală*

Elevii de astăzi fac parte dintr-o generaţie care preferă învăţarea multimodală și, prin urmare, solicită stiluri de comunicare care implică mai multe canale de învăţare (vizual, auditiv, chinestezic) care să fie activate în același timp. Includerea materialelor audiovizuale ajută la menţinerea atenţiei elevilor, asigurând acces rapid și ușor la informaţii. Elevii așteaptă un mediu didactic în care să poată interacţiona similar cu ceea ce fac în lumile lor virtuale, implicând o cerere de informaţii instantanee, forme vizuale de învăţare și înlocuirea comunicării cu interacţiunea (Cilliers, 2017; Roman, 2021). învăţarea pe bază de ascultare, cum ar fi lectura și discuţiile, nu este agreată, în timp ce videoclipurile, jocurile interactive, proiectele colaborative, schimbările în organizarea spaţiului de învăţare sunt foarte apreciate. Acest nou stil de învăţare bazat preponderent pe imagine-diagrame, texte digitale, grafice, cărţi colorate, postere, jocuri, Powerpoint et[. se dovedește a fi mai eficient îndeosebi în școala primară și secundară. Dincolo de atractivitate, facilitarea vizuală poate deschide o lume care stimulează creativitatea, redesenând graniţele gândirii logice. Aceasta poate fi realizată prin sarcini ce implică rezolvare de

probleme în grupuri mici; organizarea de dezbateri în clasă, de exemplu, *eseuri de un minut* despre un anumit subiect. Și utilizarea *hărţilor mintale* poate fi o soluţie. O altă modalitate ușoară și evidentă de a promova învăţarea activă în sala de clasă este de *a pune întrebări elevilor și de a-i încuraja să pună întrebări.*

Metodele de învăţare activă ajută elevii să depășească memorarea faptelor izolate, să se gândească mai profund la punctele activităţii, la modul în care materialul nou se relaţionează cu ceea ce știu deja și să aplice ceea ce au învăţat în situaţii noi și diferite (Roman, 2011). Acest tip de gândire elaborată cu privire la materialele de curs facilitează, de asemenea, reţinerea materialului.

Studiile arată că elevii învaţă cel mai bine nu din simpla prezentare a informaţiei, ci răspunzând și adresând întrebări în cadrul activităţilor, din sprijinul constant oferit de profesori pentru a-și însuși strategii care să-i ajute să identifice singuri răspunsurile corecte, deci să devină autonomi în ceea ce privește învăţarea (Roman, 2016,2021).

*Găsirea unui sens în sarcinile academice*

Copiii, ca și adulţii, asimilează și reţin mai ușor atunci când asociază ceea ce învaţă cu interesele și aspiraţiile lor. Pentru a le spori implicarea și deschiderea la noile provocări, profesorul trebuie să vadă ce îi interesează pe elevi, care sunt propriile lor obiective, dincolo de obiectivele de învăţare deja stabilite de profesor (Marzano, 2015).

Plictiseala va fi diminuată atunci când elevii sunt interesaţi de subiect, când îl percep ca fiind relevant pentru scopurile lor. Această strategie se poate realiza prin stabilirea unei relaţii între conţinuturile ce urmează a fi predate și interesele elevilor. Se poate desfășura o activitate care să le demonstreze elevilor că au nevoie de această temă pentru a-și atinge scopurile, activitate ce poate fi realizată prin mai multe modalităţi de creare a conexiunilor (Yellon, 1996):

începând cu interesele sau așteptările elevilor, iar apoi făcând legătura între acestea și subiect – interesele comune fiind folosite sub formă de temă centrală;
începând cu subiectul, apoi făcând legătura cu interesele elevilor – subliniind în ce fel atingerea obiectivelor temei respective îi va ajuta în realizarea aspiraţiilor lor;
a) luând în considerare contextul din lumea reală în care elevul va folosi tema respectivă;
afirmând sau demonstrând utilitatea şi rezultatele cunoaşterii temei (Yellon, 1996) etⁿ.

Clarificarea e importantă pentru că de îndată ce elevii au imaginea a ceea ce doresc, mintea lor începe să activeze resurse conștiente și inconștiente pentru ceea ce îşi propun. Potrivit lui Vodanovich (2003), un profesor poate spori atractivitatea unei situaţii sau a unei sarcini monotone, reflectând asupra ei și apelând la imaginaţie. Și în ceea ce privește stimularea atenţiei sau menţinerea interesului, unii autori subliniază că aceste metode sunt utilizate mai ales atunci când constrângerea situaţiei nu permite nicio altă alternativă de evadare (adică atunci când nivelul de libertate este foarte scăzut). Alţi autori au susţinut că, deși activităţile plictisitoare nu pot fi ˣîntotdeauna evitate, combaterea plictiselii cu strategii de sporire a interesului poate crește și motivaţia și, în consecinţă, și procesul de învăţare. La fel, Rana (2007) a descoperit că plictiseala poate fi combătută prin găsirea unui sens în sarcină.

*A învăţa cum să găsești semnificaţie* în activitatea desfășurată înseamnă, de fapt, „să înveţi să exerciţi control asupra modului în care gândești și asupra a ceea ce gândești, înseamnă să fii suficient de conștient și de pregătit să alegi la ce acorzi atenţie și să alegi cum să construiești sensul din experienţă. Pentru că, dacă nu poţi sau nu vrei să faci acest tip de alegere, în viaţa adultă vei fi complet nimicit” (Wallace, 2009, pp. 53 – 55; Strecher, 2018, p. 179).

*Stilul de predare variat și dinamic*

Studiile menţionează că printre principalele cauze

ale plictiselii au fost orele și lecţiile care ˇs-au desfășurat într-un stil monoton, inutilitatea percepută a subiectului de învăţat și lipsa obiectivelor. Un factor important care poate influenţa această stare este utilizarea de către profesori a *entuziasmului intelectual* și a unui *stil variat și dinamic de metode de predare,* creând oportunităţi pentru învăţarea cooperativă (Goss-Lucas, Bernstein, 2005). Entuziasmul intelectual include claritatea comunicării și impactul emoţional pozitiv asupra elevilor. Profesorii care au această abilitate sunt descriși de autori drept „cunoscători ai materialului”, capabili să-l vadă din diferite perspective. Astfel, se adaptează la cerinţele elevilor, pot să-l organizeze și să-l prezinte dintr-o perspectivă a cursantului novice și să explice materialul în moduri în care toţi elevii să-l poată înţelege. Acești profesori folosesc, de asemenea, inflexiuni ale vocii, gesturi și mișcări pentru a transforma predarea într-o artă a expunerii care produce puternice emoţii pozitive în rândul elevilor. în cele din urmă, lecţiile percepute ca fiind extrem de utile sau valoroase permit elevilor să se afirme, să-și exprime opiniile și, de asemenea, scad experienţele de plictiseală. Un alt factor important este reprezentat de *raporturile interpersonale pozitive,* care includ abilitatea de a induce respectul elevilor, dar fără a crea anxietate, furie sau resentimente (Goss-Lucas, Bernstein, 2005). Prin urmare, un aspect important pentru predarea eficientă este transmiterea motivaţiei și a intenţiilor bune în practică.

Utilizarea tehnologiei are, de asemenea, un efect pozitiv asupra implicării în activităţi, a motivaţiei, a abilităţii de a lucra independent, a interacţiunii cu colegii și profesorii, dar și asupra pregătirii orei.

Mai exact, studenţii ar trebui să se plictisească mai puţin la cursurile cu un nivel scăzut de monotonie percepută, un factor care poate fi influenţat de utilizarea de către profesori a unei varietăţi de metode activizante de predare. Studiile arată că studenţii tind să-i placă și să-i respecte pe profesori indiferent de stilul interpersonal, când acel stil este autentic și când profesorul arată

preocupare faţă de studenţi și faţă de activitatea de predare.

*Selecţia adecvată a conţinutului*

Profesorii trebuie să facă faţă provocărilor, recunoscând și răspunzând atributelor definitorii ale elevilor, dobândind cunoștinţe și abilităţi prin experienţe variate de formare profesională pentru a antrena această generaţie post-literară, multimodală și savantă în tehnologie (M*Crindle, 2014; Roman, 2021).

În acest sens, semnalăm rolul vital al împletirii standardelor ridicate cu cerinţele complexe ale curriculumului, operaţionalizate prin sarcini complexe cu un grad ridicat de dificultate cognitivă, dar cu o selecţie adecvată a conţinutului care urmează a fi predat și o prezentare accesibilă a acestuia. Studiile realizate în acest domeniu arată că rezultatele elevilor pot fi corelate cu claritatea profesorilor despre viziunea asupra predării și asupra obiectivelor propuse.

Încorporarea multimedia în proiectarea activităţilor (ne referim aici și la cursurile online) nu este întotdeauna răspunsul corect. Astfel, Kebritchi, Lipschuetz și Santiague (2017) propun să ţinem cont de următoarele aspecte, pentru o selecţie adecvată a conţinutului:

— *Mai puţin este mai mult*reducerea sau eliminarea materialelor străine/detaliilor pentru a evita orice distragere a atenţiei;

*mai mult este mai mult* – adăugarea de caracteristici (de exemplu, grafică adecvată);

- *concentrat mai mult este mai mult* – oferă timp pentru a învăţa materiale de curs, utilizând grafica în situaţiile dificile de învăţare;
- *accentul mai mare pe procesele de gândire.*

Pentru elevi este foarte ușor să-și piardă interesul dacă nu înţeleg vocabularul pe care îl utilizează profesorul. Astfel, pe lângă vorbirea cu voce tare, clară și într-un mod organizat, este necesară definirea și afișarea ortografiei oricărui termen cu care elevii nu sunt familiarizaţi. Extragerea inferenţelor din modelele selectate și utilizarea

analogiilor este, de asemenea, un element important (Goss-Lucas, Bernstein, 2005), care ajută elevii să-și focalizeze atenţia asupra celor mai importante idei și să le reţină. Astfel, înţelegând mai bine, vor fi mai flexibili în utilizarea celor învăţate.

Materialele și mijloacele de învăţare sunt mecanisme create pentru a face învăţarea mult mai eficientă și mai satisfăcătoare, acestea având o funcţie specifică de învăţare. Mijloacele de învăţare sunt mecanisme care simplifică și organizează arii complexe și conectează ideile noi cu cele vechi. Sunt construite pentru a focaliza (mări) atenţia, a ușura învăţarea, producerea reamintirii, transferurile și accelerarea transmiterii informaţiilor.

*Accentul pus pe practică, pe efortul elevilor – A FACE/ personalizarea învăţării*

Elevii trebuie să exercite un efort considerabil pentru a înţelege și a dobândi cunoștinţe, deprinderi și abilităţi. Dar ei au nevoie să li se comunice ce se așteaptă de la ei și cum vor proceda pentru a satisface cerinţele. După clarificarea așteptărilor, este foarte important să fie ajutaţi să conștientizeze obstacolele care le stau în cale. Elevii trebuie să știe că, pentru a realiza un obiectiv, o schimbare comportamentală, trebuie să facă efectiv pași înspre realizarea schimbării vizate, așa cum sugerează cunoscuta formulă: „Dacă îmi *spui,* voi uita, dacă mă *înveţi,* îmi voi aminti, dacă mă *implici,* voi învăţa să fac”.

În cartea *Obiceiuri mici. Schimbări mari,* B.J. Fogg (2020), cercetătorul care a pus bazele Laboratorului de Științe Comportamentale din cadrul Universităţii Stanford, explică micile obiceiuri care ne definesc identitatea. Modelul comportamental Fogg descrie cele trei elemente universale ale comportamentului uman. Autorul susţine că orice comportament se declanșează când se manifestă simultan cele trei elemente implicate: *Motivaţia, Abilitatea* și *Impulsul* (MAI). Autorul descrie elementele implicate astfel: *Motivaţia* este elementul care reprezintă dorinţa de a efectua comportamentul, *Abilitatea* este capacitatea de a-l efectua, iar *Impulsul* este indiciul care îl declanșează.

Cu cât motivaţia de a efectua un comportament este mai mare, cu atât este mai probabil să realizezi acel comportament, însă cu cât un comportament este mai dificil, cu atât e mai puţin probabil să-l realizezi, susţine Fogg (2020, pp. 36 – 37). Pe de altă parte, când motivaţia atinge cote înalte, poţi realiza lucruri cu adevărat dificile *Qibidem,* p. 58). Mulţi elevi pornesc vijelios („De mâine mă apuc de învăţat”) și ambiţios („O să învăţ zece pagini pe zi”), iar apoi renunţă („E prea greu. Nu-i de mine”). Pașii mărunţi au rolul de a crea spaţii minuscule, care nu implică riscuri, ce, prin practică și exersare în timp, se consolidează și devin acele obiceiuri care vor asigura succesul. Emoţiile cultivă obiceiuri, iar experienţele pozitive consolidează aceste obiceiuri. în plus, personalizarea învăţării accelerează învăţarea, ajutând la atingerea mai rapidă a rezultatelor.

De reţinut că instrucţia nu este o practică a autoînșelării. Este important ca profesorul să nu urmeze modelul „nu văd niciun rău, nu produc niciun rău, nu spun niciun rău” (Yellon, 1996). Pentru a înlătura plictiseala, sunt necesare identificarea și confruntarea a ceea ce funcţionează bine în predare și a ceea ce nu funcţionează bine și crearea unor strategii pentru gestionarea situaţiilor iritante. Elevii îşi schimbă comportamentul mai ușor când se simt bine, nu atunci când se simt rău. Puţin câte puţin, pot deveni extrem de implicaţi în actul educaţional.

*Ambianţă plăcută în clasă pentru a asigura o asociere pozitivă cu ceea ce se învaţă*

Nu în ultimul rând, procesul de învăţare este mult mai eficient când atmosfera creata în sala de clasă este relaxată, când elevii sunt trataţi cu respect și compasiune, luându-se în considerare sentimentele lor. Cu moderaţie poate fi folosit și umorul, astfel încât să nu-i distragă pe elevi de la procesul de învăţare și să nu creeze situaţii în care aceștia să se simtă ofensaţi. Capacitatea de a genera sprijin social pentru elevi, de a-i ajuta să ceară și să primească ajutor, de a genera resurse prin care elevii să poată fi aproape de profesor pentru a-și realiza obiectivele

este un alt element important. Astfel, ei vor avea o șansă de a învăţa să iubească materia predată și să se implice cu plăcere în procesul de învăţare, ceea ce va duce la maximizarea potenţialului și la creșterea stării de bine. Arta cea mai importantă a maestrului – susţine Einstein – este de a face să se nască bucurie în știinţă și cunoaştere.
Concluzii încercând să previzionăm trendurile în ceea ce privește educaţia până în anul 2050, prezentate de cei de la The Institute for Inter-Connected Education, vom menţiona câteva aspecte semnificative în relaţie cu tema prezentată. Cercetătorii sunt de acord că cel mai probabil vom putea avea sisteme computerizate care vor cartografia cunoștinţele, abilităţile, comportamentul și progresul (Maxim, 2021). Noua paradigmă fundamentală este cea a conectivităţii. Profesorii-roboţi vor pregăti și vor susţine cursuri. E-learningul va avea arhitecţi de învăţare ce vor putea urmări întregul parcurs al învăţării unei persoane și vor oferi oportunităţi ce se vor adapta la personalitatea celui care învaţă și la preferinţele pentru învăţare. Se vorbește tot mai des despre școlarizarea la domiciliu, despre învăţarea personalizată și despre prioritizarea dezvoltării abilităţilor sociale și emoţionale. Fiecare elev va învăţa în manieră proprie, vor exista mai multe platforme de învăţare, valorificându-se învăţarea bazată pe proiecte. Rolul profesorului va fi mai degrabă acela de ghid, o călăuză care va facilita învăţarea și va crea planuri de învăţare ce se vor focusa pe identificarea punctelor tari, a intereselor și valorilor elevilor. Programele de învăţare vor fi adaptate la ritmul fiecărui elev, accesul la tehnologie va facilita dezvoltarea potenţialului și a creativităţii elevilor, iar plictiseala nu va mai face parte din procesul învăţării (Maxim, 2021).

Conchidem afirmând că, în pofida schimbărilor accelerate, „ne-am născut cu toţii pentru a străluci, așa cum fac copiii… și, când permitem luminii noastre să strălucească, inconștient dăm altora posibilitatea de a face același lucru” (Marianne Williamson).

Capitolul 6

Plictiseala academică şi motivaţia. J»

Strategii de *coping*

Școala este plictisitoare?

Pentru cercetătorii din sfera științelor sociale, plictiseala este definită ca o emoţie, o stare de spirit, o afecţiune, un mod de a fi, un conflict sau chiar o forţă. Se vorbește despre plictiseală existenţială, plictiseală patologică, plictiseală situaţională, plictiseală banală sau demnă, hiperplictiseală, plictiseală normală, profundă, plictiseală indiferentă, dar și plictiseală reactivă (OЗHanlon, 1981; Spacks, 1995; Svendsen, 2005, opwrfhubbard, 2018).

Emoţiile academice sunt definite ca emoţii care sunt resimţite de cursanţi în medii educaţionale, legate direct de învăţarea de tip școlar, de activităţile la clasă și care includ în special anxietatea, mândria, surpriza și plictiseala (Pekrun *et al.,* 2002; Vogel-Walcutt *et al.,* 2012).

Eastwood (2012) oferă o definiţie a plictiselii în termenii proceselor mentale subiacente care apar în timpul manifestării acestui fenomen. Autorul sintetizează un ansamblu de teorii privind starea de plictiseală (teorii psihodinamice, existenţiale, cognitive) și conchide că aceasta este conceptualizată ca „experienţa aversivă de a dori, dar și de a fi incapabil să te angajezi într-o activitate în mod satisfăcător”.

Autorul atribuie aceasta stare incapacităţii de orientare a atenţiei înspre o sarcină anume, fie că este vorba despre stimuli externi, fie de cauze interne.

Plictiseala este definită și ca o stare psihofiziologică aparte, caracterizată prin corelate emoţionale, motivaţionale, cognitivperceptive care acţionează intercorelat (OЗHanlon, 1981) și se resimte ca o stare de vid interior, de lene, de oboseală, generate de deconectarea de situaţia prezentă, de repetarea unei sarcini sau solicitări, putând conduce la sentimente de inutilitate, de descurajare. Poate genera multe tulburări, dar și o anumită mobilizare pentru diversificarea diferitelor obiceiuri zilnice și identificarea unor activităţi

alternative (Rengade, 2016).

Și alţi cercetători concluzionează constant că mulţi elevi și studenţi găsesc școala plictisitoare, invocându-se lipsa de provocare, lipsa de relevanţă pentru contextele personale, monotonia. Elevii care se plictisesc tind să fie mai ostili, iritabili, inactivi, ușor de influenţat de colegi. Totodată, sunt mai puţin mulţumiţi de existenţa lor personală, au o imagine de sine negativă, asociată cu devalorizarea propriei persoane, sunt interiorizaţi, retractili. Plictiseala se asociază frecvent cu comportamente disruptive, o atitudine negativă faţă de școală, ignorarea regulilor (Jarvis, Seifert, 2002).

Într-un studiu amplu, Kyle Hubbard (2018) intervievează un grup de studenţi în legătură cu modul în care percep starea de plictiseală la cursuri. Iată câteva dintre descrierile oferite de aceștia:

— Plictiseala în școală înseamnă să te simţi deconectat de lume și de oamenii din jur, înseamnă că viaţa și-a pierdut sensul sau scopul. Te simţi blocat, static, incapabil să te miști, incapabil să faci ceva. Plictiseala se simte ca un gol, ai un sentiment de singurătate, de dorinţă neîmplinită;

— Plictiseala în școală înseamnă să nu ai nimic interesant sau important de făcut, înseamnă să nu poţi să te concentrezi, să participi. Plictiseala se trăiește ca o pierdere de timp, te simţi pierdut și timpul trece foarte încet. înseamnă să vrei să faci altceva care să te angajeze sau să te intereseze;

— Plictiseala în școală înseamnă că ești blocat într-o rutină care nu-ţi produce nicio bucurie, te simţi „pe pilot automat”, deconectat, dezinteresat, nestimulat. Plictiseala se simte ca o stare de oboseală, de lene, o stare deprimantă din care vrei să ieși făcând ceva.

Plictiseala academică se manifestă, în general, atunci când se fac temele ori proiectele sau se efectuează exerciţii de învăţare în clasă (Goetz, Hali, 2013, *apud* Audrin, Hascoet, 2021). Deși proporţiile celor ce resimt această stare variază de la un studiu la altul, plictiseala

este considerată o emoţie resimţită frecvent în mediile academice, 40 până la 59% dintre elevi/studenţi declarând că se simt plictisiţi (Finkielsztein, 2020). Plictiseala este definită ca un „sentiment neplăcut care se asociază cu lipsa de stimulare și activism scăzut” (Pekrun *et al,* 2010, p. 532). Această emoţie se caracterizează prin multiple componente cu acţiune intercorelată: *afectivă* (sentimente negative), *cognitivă* (percepţia timpului care trece lent), *motivaţională* (disponibilitatea de a schimba situaţia), *fiziologică* (grad redus de activare) și *expresivă* (atât expresii faciale, cât și posturale) (Pekrum, 2000, *apud* Audrin, Hascoet, 2021).

Într-un studiu realizat în 2015 la Universitatea Yale pe un eșantion de 22.000 de elevi de liceu, chestionaţi asupra modului în care percep viaţa școlară, se evidenţiază că 75% dintre ei trăiesc emoţii puternic negative. Primele trei cuvinte cu care asociază atmosfera percepută sunt: *oboseală* (39%), *stres* (29%), *plictiseală* (26%). O parte dintre ei asociază școala cu frica, disperarea și singurătatea, mai ales în situaţiile în care vin în contact cu cadre didactice severe, cu atitudini sarcastice, lipsite de empatie (Brackett, 2016).

Plictiseala academică apare (1) atunci când elevii percep activitatea ca fiind ori prea provocatoare, ori lipsită de stimulare și (2) când elevii nu apreciază sarcina la care lucrează, adică o percep ca fiind lipsită de sens, inutilă sau irelevantă (Audrin, Hascoet, 2021).

La aceleași concluzii ajung și alţi cercetători care identifică plictiseala ca fiind una dintre stările cele mai frecvente, dar și intense, ca manifestare în mediul școlar. Ea influenţează negativ învăţarea, capacitatea de autoreglare, performanţele școlare ale elevilor.

Au fost inventariate patru teme majore asociate cu plictiseala: *lipsa de implicare, atitudinea negativă faţă de sarcinile școlare, senzaţia de gol, dorinţa de evadare.*

Plictiseala ca lipsă de angajament a fost descrisă de elevi ca fiind asociată cu orice sarcină și cu orice context academic, fie că e vorba despre sala de clasă, bibliotecă

sau rezolvarea temelor. Lipsa de conexiune cu activităţile academice se manifestă și ca o incapacitate de concentrare asupra sarcinilor și de mobilizare a atenţiei. Ea poate să apară atât ca efect al subsolicitărilor, cât și ca urmare a suprasolicitărilor. în ambele situaţii apare starea de frustrare, de nemulţumire (Hubbard, 2018).

Interesant este și faptul că plictiseala se manifestă și în relaţie cu petrecerea timpului liber. Sharp și colaboratorii săi (2016), într-un studiu asupra a aproape 1.000 de studenţi, evidenţiază că apetenţa studenţilor spre divertisment poate fi un predictor al apariţiei plictiselii, iar extroversiunea, motivaţia intrinsecă corelează negativ cu apariţia plictiselii la toate grupurile de studenţi investigaţi.

Starea de plictiseală poate avea efecte dăunătoare asupra realizărilor academice ale elevilor, dar și asupra cunoaşterii, motivaţiei și strategiilor de învăţare (Tze *et al.,* 2016). în primul rând, autorii sugerează că sentimentul de plictiseală concentrează atenţia cursanţilor asupra experienţei lor emoţionale în loc să-și lase resursele cognitive libere pentru activitatea academică. în al doilea rând, plictiseala este legată de dorinţa de a schimba activitatea. Aceste două aspecte pot conduce la tendinţa de a adopta strategii de învăţare superficiale, în sensul de a utiliza mai rar strategii metacognitive (Tze *et al.,* 2016).

Cercetările au evidenţiat numeroase efecte dăunătoare ale plictiselii asupra vieţii academice a elevilor la diferite niveluri de școlarizare, atât la nivelul școlii primare, cât și la nivel secundar și universitar (Tze *et al.,* 2013). Sunt evidenţiate efecte precum probleme de atenţie, lipsă de activism, reglare redusă a efortului, motivaţie intrinsecă și extrinsecă diminuate, care, la rândul lor, erodează performanţele academice (Tze *et al.,* 2016; Putwain *et al.,* 2018). Mai mult, după cum au subliniat Daschmann și colaboratorii săi (2014), plictiseala este corelată pozitiv cu note mai mici, absenteism sporit și un risc mai mare de abandon.

Zakay (2014) propune ipoteza potrivit căreia plictiseala este un indicator legat de perceperea timpului.

O relaxare, încetinire a fluxului de informaţii poate genera plictiseală. Aceasta apare când mediul/contextul este perceput ca fiind static, nestimulant în plan senzorial, monoton. De cele mai multe ori, generează lipsă de eficacitate în activitate.

Elevii care nu beneficiază de ajutor în învăţare tind să aibă o speranţă scăzută de succes. Nu demonstrează perseverenţă, sunt pasivi, triști, evită eșecul prin întreaga lor conduită. Elevii care anticipează eșecul vor avea tendinţa de a evita angajarea în sarcină, încercând astfel să se protejeze. Ei pot percepe o sarcină cognitivă ca pe o ameninţare, ca pe un atac la imaginea de sine. Evitarea angajării în sarcini de tip școlar devine un mecanism defensiv, de autoprotecţie. Astfel de elevi nu văd nicio șansă de a avea succes, nu exercită efortul necesar pentru a-l obţine, consideră efortul inutil. De multe ori, lipsa de angajare în sarcini de învăţare, plictiseala afișată sunt expresia ostilităţii faţă de profesor (jarvis, Seifert, 2002).

Jarvis și Seifert (2002) demonstrează că plictiseala la școală conduce la lipsa de angajare, îndeosebi dacă solicitările sunt percepute ca fiind nesemnificative sau nu generează curiozitate

Plictiseala academică și motivaţia

Plictiseala poate fi pusă în relaţie cu semnificaţia pe care o dăm propriei noastre activităţi. Dacă ne referim la activitatea școlară, starea de plictiseală pare a fi un laitmotiv al răspunsurilor pe care elevii și studenţii le oferă atunci când sunt chestionaţi cu privire la modul în care percep activitatea de învăţare și semnificaţia acesteia în viaţa lor.

În timp ce *burnout-ul* prezintă o simptomatologie asociată stresului profesional, *boreout-ul* este în mare măsură un deficit al motivaţiei intrinsece care poate genera o serie de tulburări asociate subsolicitărilor: melancolie, tristeţe, lipsă de interes, lentoare, culpabilitate, devalorizare, un tablou clinic asemănător cu cel al depresiei.

Motivaţia intrinsecă și cea extrinsecă, deopotrivă,

sunt responsabile de implicarea sau dezangajarea într-o activitate. *Boredom-ul* (plictiseala) poate fi și un răspuns la interesele, aspiraţiile nesatisfăcute ale indivizilor. A fi mândru de ceea ce faci, a identifica un sens în activităţile zilnice, a fi recompensat prin laude, încurajări, stimulări pozitive, iată câteva dintre „pedalele" care pot fi apăsate pentru a evita dezangajarea, plictiseala.

Motivaţia poate fi considerată „inima" procesului de realizare a unei educaţii eficiente. Stimularea interesului elevilor și studenţilor pentru activitatea de învăţare și reducerea plictiselii sunt obiective fundamentale ale proiectării și realizării predării-învăţării. Curiozitatea, îndeosebi cea epistemică, și angajarea în sarcinile de învăţare sunt două dintre mecanismele prin care se poate stimula participarea elevilor în context școlar.

Motivaţia pentru învăţare poate depinde de cel puţin patru condiţii: a fi atent, a consuteza activitatea de învăţare *și conţinutul acesteia relevante, a fi ˝încrezător în obţinerea succesului, a avea satisfacţii generate de activitatea de învăţare (Smalţ, Gluck, 1994, apud Small, 1996, p. 3)*

*Keller desemnează patru factori drept condiţii esenţiale pentru stimularea motivaţiei învăţării: atenţia, relevanţa, încrederea, satisfacţia.* Modelul de design instrucţional propus de Keller (ARCS: *attenţion, relevance, confidence, satisfacţion)* se fundamentează pe ideea potrivit căreia motivaţia este condiţionată de valoarea sarcinii pentru subiect și de capacitatea percepută de către acesta de a o atinge (speranţa de a avea succes, nevoia de succes). Interesul, curiozitatea sunt fundamentale pentru angajarea elevului în situaţii de învăţare și, în consecinţă, în diminuarea plictiselii (Keller, 1987, *apud* Small, Gluck, 1994).

Opinii similare sunt formulate și de alţi autori. Se sugerează că situaţiile de învăţare lipsite de semnificaţie, de valoare pentru elevi, dar și cele faţă de care elevii nu au un control satisfăcător fie pentru că nu le înţeleg, fie pentru că nu sunt susceptibile să realizeze conexiuni cu

altele similare generează un complex situaţional perfect pentru plictiseală. Farmer și Sundberg (1986) constată că plictiseala corelează negativ cu satisfacţia faţă de viaţă, cu autonomia personală și are intercondiţionări pozitive cu depresia, lipsa de speranţă, singurătatea și orientarea motivaţională.

Motivarea elevilor pentru activităţile școlare poate fi una dintre căile de evitare a apariţiei plictiselii, a dezangajării, atitudinilor ostile faţă de școală și profesori (Benson, 2014).

Relaţia motivaţie-plictiseală este una foarte interesantă. Pe de o parte, lipsa de motivaţie poate genera detașare și lipsă de activism faţă de sarcinile școlare. Pe de altă parte, plictiseala nu este neapărat o lipsă de interes, afirmă Goetz și Hali (2013, *apud* Audrin, Hascoet, 2021). în timp ce lipsa de interes este neutră, plictiseala este legată de stări afective negative. Interesul și plictiseala au consecinţe diferite: lipsa de interes nu implică nicio dorinţă de schimbare, nici de angajare în acţiune, în imp ce plictiseala generează, de obicei, un impuls de a scăpa, de a ieși din situaţie (Pekrun, 2010).

Bench și Lench (2013) afirmă că plictiseala creează o stare de căutare care îi determină pe oameni să exploreze noi experienţe, chiar dacă unele dintre ele pot avea o semnificaţie negativă. Pe măsură ce răspunsurile emoţionale se estompează, plictiseala motivează urmărirea unor experienţe alternative care diferă de situaţia ce a generat plictiseala.

Plictiseala facilitează, astfel, urmărirea unor obiective alternative. Ne „împinge” din această situaţie nestimulantă, neinteresantă sau obligatorie, imposibil de evitat, motivându-ne să căutăm o activitate sau un context diferite de cele actuale. Plictiseala promovează, în ultimă instanţă, restabilirea percepţiei asupra unor activităţi, identificându-le pe cele care sunt semnificative și congruente cu propriile proiecte (Locke, Latham, 1990; Şansone *et al.,* 1992; Heine *et al.,* 2006, *apud* Elpidorou, 2014).

Prin urmare, ceea ce poate genera plictiseala nu este doar o dorinţă de schimbare a activităţii, ci și o schimbare de la o situaţie neinteresantă, nestimulativă la una care este percepută ca fiind generatoare de emoţii pozitive și/sau în conformitate cu planurile și dorinţele subiectului.

Elpidorou (2014, p. 4) subliniază această funcţie dublă a plictiselii, de monitorizare și reglare a comportamentului. „Plictiseala ne promovează interesele încercând să ne ţină racordaţi la lucrurile de care ne pasă. Ne protejează de capcanele emoţionale și de oboseala pe termen lung”.

Datorită aspectelor sale afective, volitive și cognitive, plictiseala motivează urmărirea unui nou scop atunci când obiectivul actual, situaţia actuală încetează să mai fie satisfăcătoare, atractive pentru elev. Plictiseala acţionează, prin urmare, ca o instanţă de reglementare care ne menţine în concordanţă cu propriile proiecte (Goldberg *et al.,* 2011).

Plictiseala este atât un avertisment că nu facem ceea ce vrem să facem, cât și o forţă care ne motivează să ne schimbăm obiectivele.

Strategii de *coping*

Plictiseala poate să reflecte o stare internă de abandon a școlii și a activităţilor pe care aceasta le presupune. Pentru a reduce plictiseala și efectele acesteia, cel mai frecvent este semnalată omniprezenţa telefoanelor inteligente, a laptopurilor, a tabletelor, datorită ușurinţei cu care acestea pot fi utilizate ca mijloace de accesare a divertismentului și de reglare a plictiselii la școală, îndeosebi la nivel postsecundar.

Ce strategii de *coping* pot fi utilizate? Cel mai frecvent se face apel la conectarea la reţelele de socializare. în egală măsură, studenţii încearcă să declanșeze mecanisme interne de autoreglare. A face faţă plictiselii în școală înseamnă a-ţi aminti continuu de ce ești la școală, a-ţi mobiliza energia pentru a te ancora în prezent, făcându-l semnificativ și relevant. A face faţă plictiselii înseamnă a te autodisciplina, astfel încât

gândurile tale să nu se îndepărteze prea mult de „aici și acum”.

A face faţă plictiselii în școală înseamnă a căuta o scăpare, orice ca să completezi golul pe care plictiseala l-a creat. „A face faţă plictiselii înseamnă a consuma timp și energie încercând să ieși din starea de plictiseală, a spera că îţi vei controla emoţiile, astfel încât să te reangajezi în efortul de învăţare”. (Hubbard, 2018, p. 137)

Alte studii relevă existenţa unor profiluri psihologice ale elevilor/studenţilor care reacţionează la diferitele tipuri de plictiseală și la diferite tipuri de stimuli care o provoacă: monotonia, excesul sau lipsa de competiţie, lipsa de sens/ semnificaţie, aversiunea faţă de profesor, lipsa de implicare/ de stimulare et[. *Tipul reevaluator* preferă strategiile de tip cognitiv, *tipul critic* preferă strategiile comportamentale, iar *evitantul* optează pentru strategii de *coping* de evitare, fie cognitive, fie comportamentale (Tze, Daniels, Klasen, 2016).

Nett, Goetz și Daniels au identificat patru categorii de strategii prin care elevii pot face faţă plictiselii: *strategii cognitive și comportamentale,* prezentate în perechile *acceptare-evitare.* Rezultă astfel strategii *de acceptare comportamentală, de evitare comportamentală, de acceptare cognitivă,* respectiv, *evitare cognitivă.* Cele mai semnificative sunt abordările cognitive, prin încercarea, mobilizarea de a schimba starea conștientizată de plictiseală: „Acest lucru este important”, „Este important să știu”, „Voi acorda mai multă atenţie” (Nett, Goetz, Daniels, 2010).

Cu toate acestea, pentru profesori, strategiile de *coping* pe care le adoptă elevii pot avea un potenţial efect perturbator asupra activităţii didactice, îndeosebi cele de evitare cognitivă sau/și comportamentală, aceasta și în funcţie de apartenenţa la gen, experienţa didactică sau nivelul de studii la care îşi desfășoară activitatea (Hubbard, 2018).

Elevii trebuie să înveţe să gestioneze această emoţie negativă împreună cu profesorii lor. Daniels și Tze

evidenţiază că profesorii încurajează elevii să utilizeze strategii de mobilizare cognitivă, deoarece sunt cele mai eficiente. Totuși, ele pot genera eforturi suplimentare ale profesorilor de a-și adapta cerinţele și modul de lucru în vederea menţinerii interesului pentru un subiect sau altul. Acest lucru mai înseamnă și că profesorii și elevii pot fi parteneri în crearea unui mediu de învăţare atractiv, antrenant (Daniels, Tze, 2014).

Au fost evidenţiate și alte modalităţi de adaptare la situaţiile generatoare de plictiseală: a respecta activitatea celorlalţi; a încerca să reorientezi activitatea în care ești implicat; a căuta sens, semnificaţie activităţii; a te concentra, a te focaliza pe starea de plictiseală. Studierea plictiselii și identificarea strategiilor de *coping* poate servi la informarea cadrelor didactice, la valorificarea rezultatelor cercetărilor în reducerea plictiselii academice (Hubbard, 2018).

Într-un articol intitulat *Refuse To Be A Boring Teacher,* Jeffrey Benson (2014) analizează câteva căi prin intermediul cărora profesorii ar putea diminua sau chiar elimina stările de plictiseală ale elevilor în sala de clasă: ascultă-ţi elevii; identifică conexiuni între informaţii; stimulează provocările cognitive; acordă timp elevilor (de gândire, de rezolvare a sarcinilor et[.); fii interesant; fii creativ; încurajează, modelează, stimulează luarea de notiţe creative; sumarizează ideile principale în mod constant și creativ; fii, uneori, mai puţin profesor!

Toate aceste sugestii pot contribui semnificativ la înţelegerea experienţelor trăite de elevi în școală în ceea ce privește plictiseala și adaptarea la starea de plictiseală academică.

Câteva consideraţii finale:

— Plictiseala nu ar trebui ignorată sau apreciată ca o fază trecătoare;

— Să identificăm diferitele tipuri de plictiseală și diferitele modalităţi de *coping* la care recurg elevii;

— Să analizăm și să explorăm plictiseala și în contexte nonșcolare;

— Să identificăm mecanismele de autoreglare afectiv-motivaţională care pot fi utilizate de elevi în reducerea plictiselii;

— Să identificăm rolurile specifice pe care le pot juca profesorii, dar și alţi specialiști în controlul plictiselii academice.

## Capitolul 7

## Plictiseala și jocurile video

### Introducere

A spune că în lumea de astăzi suntem înconjuraţi de o multitudine de aparate electronice care au ca scop să ne facă viaţa mai ușoară sau mai plăcută este deja un truism. De la telefoane mobile la becuri „inteligente” *(sicf),* suntem în contact cu o sumedenie de gadgeturi, iar o bună parte a acestora ne oferă posibilitatea de a ne juca. La un click distanţă, lumea virtuală a jocurilor video așteaptă să fie accesată, iar producătorii acestora sunt extrem de interesaţi de psihologia jucătorilor, deoarece a juca și, mai ales, a reveni la jocul video înseamnă bani. Veniturile obţinute de industria jocurilor video pe plan mondial în anul 2020 erau de cea 159,3 miliarde de dolari, comparativ cu 70,6 miliarde în 2012, iar estimările pentru anul 2023 arată că se vor depăși 200 de miliarde (Clement, 2021).

Timpul petrecut cu jocuri video a crescut exponenţial (Drugaș, Ciordaș, 2017), iar psihologia a explicat, de regulă, atracţia pentru jocuri prin teorii legate de echilibrarea nivelului de activare sau de teorii privind modalităţile de atingere a unor stări emoţionale pozitive (Khang *et al.,* 2013).

Popularitatea în creștere a jocurilor a atras atenţia părinţilor, a profesorilor, chiar a politicilor publice, jocurile fiind criticate pentru faptul că promovează violenţa și cresc agresivitatea jucătorilor, dar și pentru că duc la izolare socială (Jansz, Martens, 2005). Pentru că există numeroase controverse în jurul acestui fenomen și pentru că banii implicaţi sunt foarte mulţi, este de înţeles de ce producătorii de jocuri video sunt interesaţi de psihologia consumatorului de jocuri și de designul unor lumi virtuale

care să fie cât mai atractive pentru categorii cât mai largi de jucători. în contextul acestui capitol vom discuta despre plictiseala asociată jocurilor video.

Emoţie tăcută, insidioasă, plictiseala ˟s-a aflat mai rar în atenţia studiilor experimentale, în comparaţie cu stări afective precum furia sau anxietatea (Pekrun *et al.,* 2010, *apud* Kim *et al.,* 2018). în plus, manifestările exterioare ale plictiselii sunt destul de diferite, de aceea studiul în condiţii reale de joc este o provocare mult mai mare decât cel al stărilor emoţionale cu exteriorizare evidentă. De ce este important studiul plictiselii pentru industria jocurilor video? Stresul și plictiseala, sunt emoţii-cheie ale unui ciclu specific jocurilor video, compus din provocare – a face faţă provocării –, obţinerea recompensei, care, de fapt, face jocul distractiv și care păstrează angajamentul în joc (Bevilacqua *et al.,* 2019), extrem de important pentru succesul financiar al acestuia.

Plictiseala – implicaţii asupra designului jocurilor video

De ce aleg copiii și tinerii jocurile video pentru a-și petrece timpul liber (și uneori chiar și timpul în care ar trebui să înveţe)? într-un studiu asupra unor jucători care participau la un eveniment dedicat jocurilor video și care, în medie, raportau mai mult de două ore și jumătate de joc pe zi, Jansz și Martens (2005) identificau următoarele motive:

— Intrarea în competiţie cu ceilalţi, specifică mai ales jocurilor de tip sport și de acţiune;

— Posibilitatea de a controla personaje, acţiuni sau mediul virtual în sine, chiar dacă nu este vorba despre un control total; sentimentul de control crește când jucătorii reușesc să treacă în joc de un obstacol care înainte îi bloca. Poate fi o modalitate de catharsis pentru jucătorii de toate vârstele care au dificultăţi de adaptare la mediul real;

— Plăcerea de a juca, distracţia, faptul că jocul generează emoţii pozitive;

— Evadarea din realitate, legată de o proprietate specifică a jocurilor, aceea de a crea imersiunea,

scufundarea în mediul virtual;

— Trecerea timpului, găsirea unei ocupaţii când nu ai nimic de făcut, evitarea *plictiselii* (un motiv mai degrabă negativ, după cum reliefau și autorii studiului).

Alte motive identificate în literatura de specialitate sunt curiozitatea (Gomez-Maureira, Kniestedt, 2019), posibilitatea de a petrece timp cu prietenii (în cazul jocurilor online) (Drugaș, 2014) și posibilitatea de a combina utilul cu plăcutul (în cazul jocurilor educative și al celor de mișcare) (Drugaș, Ciordaș, 2017).

Dacă dorim să înţelegem cu adevărat lumea jocului video, trebuie să trecem însă dincolo de simpla catalogare a acestuia ca fiind plăcut și liber sau ales pentru a evita plictiseala. Jocul, în general, nu este o activitate aleasă la întâmplare pentru a trece peste momentele plictisitoare, ci servește chiar unor nevoi de dezvoltare, același lucru fiind valabil și pentru jocurile video (Ritterfeld, Weber, 2006). Adesea, jocurile presupun asumarea riscurilor și frustrarea de a nu putea face faţă provocărilor impuse de un mediu artificial (Bogost, 2016, *apud* Ivory, 2017). Jocul video îi introduce pe jucători într-o lume virtuală, în care graniţa subţire dintre libertate și reguli creează, de fapt, plăcerea de a juca. Așadar, ceea ce oferă jocul este o structură în cadrul căreia jucătorii pot să trăiască experienţe interesante, să ia decizii, să fie creativi. *Totuși, de ce ne plictisim când jucăm jocuri video?* Experienţa jocului este una profund subiectivă. Bineînţeles, putem identifica jocuri pe care majoritatea jucătorilor le-au găsit atractive, jocuri care au devenit, similar industriei cinematografice, blockbuster*: The Last of Usişi 2,* jocurile din seriile *Grand Theft Auto, Caii of Duty, The Sims,* jocuri *MMORPG,* precum *World of Warcraft* et[. Totuși, putem fi de acord că, în ciuda succesului financiar, aceste jocuri nu sunt neapărat atractive pentru toţi jucătorii. A juca pentru prima dată un joc, cu recomandări bune, de altfel, dar nepotrivit profilului respectivului jucător, poate fi o experienţă plictisitoare, care va face ca jocul să nu mai fie reluat. Pe de altă parte, jocuri pe care majoritatea

evaluărilor le cataloghează drept plictisitoare pot fi atractive pentru unii jucători. De exemplu, *Mafia III,* în ciuda misiunilor repetitive, pentru noi cel puţin a fost unul dintre cele mai imersive jocuri, ca urmare a coloanei sonore și a atmosferei generale a lumii virtuale.

Ţinând deci cont de caracteristicile diferite ale jucătorilor de jocuri video, ar trebui să facem diferenţa între predispoziţia unei persoane de a se plictisi (numită plictiseală ca trăsătură, ţinând, aşadar, de personalitate) și starea emoţională la care ne referim când spunem că ne plictisim (numită plictiseală ca stare) (Fahiman *et al.,* 2013). Dacă pentru plictiseala ca trăsătură jocurile nu pot veni cu foarte multe soluţii, plictiseala ca stare a fost în atenţia unor studii interesante în contextul jocului video.

De exemplu, bazându-se pe rezultatele unui studiu de validare a unei scale de măsurare a plictiselii ca stare, Fahiman și colaboratorii săi (2013) identificau în urma analizei factoriale cinci direcţii de manifestare a plictiselii:

— Lipsa de implicare în activitate;

— Nivelul scăzut de activare cu valenţă negativă (stare neplăcută în care nu suntem stimulaţi de joc și nu ne place situaţia);

— Nivelul ridicat de activare cu valenţă negativă (stare neplăcută de activare în care suntem suprastimulaţi de joc și nu ne place situaţia);

— Lipsa atenţiei;

— Sentimentul că timpul trece greu.

Pentru unii autori, plictiseala este un semnal de alarmă că există o problemă în ceea ce privește scopurile propuse, semnificaţia lor sau costurile pe care le presupun acestea (Westgate, 2020). Conform autorului citat, plictiseala ne alertează când nu mai suntem capabili să fim atenţi și să găsim o semnificaţie personală a acţiunilor – ca urmare, ne transmite că ar trebui să ne oprim din ceea ce facem. în cazul jocurilor video, asta ar însemna practic oprirea jocului și reluarea acestuia la un moment ulterior *sau* renunţarea la jocul respectiv. Cu alte cuvinte, de ce am continua un joc când nu suntem capabili să fim atenţi la

sarcinile din joc sau când acestea ni se par triviale sau lipsite de sens?

Resursele atenţionale nu sunt suficiente pentru a evita starea de plictiseală, este nevoie să găsim și o relevanţă personală a acţiunilor; dacă una dintre cele două componente lipsește, plictiseala se poate instala. în acest sens, Westgate (2020) vorbea despre *plictiseala atenţionată (cwz*leterizată de dificultăţi de concentrare, mintea hoinărind în alte direcţii) și despre *plictiseala determinată de lipsa de semnificaţie a acţiunilor* (caracterizată de un nivel de activare ridicat, de sentimente de tristeţe și de dorinţa de a renunţa la acţiunile respective).

Pentru a ieși din starea de plictiseală, Westgate (2020) propunea patru căi:

— Creșterea solicitărilor cognitive, făcând sarcina mai dificilă. Timpul limitat, mai mulţi adversari, lipsa muniţiei sau a poţiunilor pentru viaţă, lipsa posibilităţii de *quicksave –.*

— Creșterea resurselor cognitive. în cazul jucătorilor de jocuri video, somnul suficient și cafeina;

— Ajustarea valorii scopurilor. Uneori, în jocurile de rol *Qrole-playing games – RPG)* jucătorii aleg să realizeze sarcini plictisitoare pentru a obţine o recompensă dorită. De exemplu, pentru a câștiga puncte de experienţă, care vor putea fi schimbate pe abilităţi mai bune ale personajului virtual, jucătorii pot alege să lupte cu adversari mult mai slabi; pentru a obţine un anumit trofeu, unii jucători sunt dispuși să realizeze sarcini exasperant de repetitive;

— Schimbarea activităţilor. Jucătorii pot alege să se lupte cu adversari mult mai puternici, fără să folosească armele câștigate sau abilităţile dobândite până la acel nivel.

La acestea am mai adăuga creșterea gradului de interactivitate, posibilitatea ca jucătorii reali să comunice între ei pentru a îndeplini un scop comun, ceea ce este posibil mai ales în cazul jocurilor de tip *MMORPG.*

Posibilitatea de a lua decizii care să afecteze mersul jocului, alternarea perioadelor de acalmie și de activare, expunerea treptată a jucătorului la provocările jocului și, nu în ultimul rând, a avea o poveste interesantă sunt câteva dintre caracteristicile unui joc care împiedică apariţia plictiselii.

Trebuie să menţionăm că sunt studii care, deși nu își propun absolut deloc să lucreze cu variabile precum plictiseala sau anxietatea, creează un design experimental în care aceste emoţii să fie controlate, pentru a reliefa mai clar variabilele ţintă. De exemplu, Gabbiadini și colegii săi (2016) testau dacă preluarea unor roluri masculine în jocul video va reduce empatia cu femeile victime ale violenţei. Toate jocurile implicate în procedura experimentală (unul violent și sexist, unul violent și unul nonviolent) au fost practicate la un nivel de dificultate intermediar, pentru a evita atât apariţia plictiselii, cât și a frustrării. Rezultatele au arătat că jocurile violente și sexiste accentuează identificarea cu stereotipul masculin, ceea ce este un predictor al empatiei scăzute cu femeile victime ale violenţei.

În unele cercetări experimentale, plictiseala este văzută ca un rezultat al interacţiunii dintre o stare emoţională de intensitate scăzută și lipsa unui comportament care să aibă un scop clar (Mathiak *et al.,* 2013). Pentru a testa această ipoteză, participanţilor la un studiu experimental li ˇs-au măsurat frecvenţa și intensitatea emoţiilor pozitive și negative (folosind *The Positive and Negative Affect Scbedule-PANAȘ),* dar și activitatea hemodinamică a creierului, folosind imagistica prin rezonanţă magnetică funcţională (jucătorii ˇs-au jucat în interiorul scanerului). Rezultatele au arătat că, pe măsura creșterii afectivităţii pozitive, se înregistra o scădere a activării amigdalei, iar creșterea afectivităţii negative (cauzată de o experienţă a jocului video neplăcută) corela cu scăderea activării hipocampului. Rezultatele sprijină, astfel, situaţia inversă: activarea hipocampului (care duce la scăderea afectivităţii negative)

sprijină activitatea de planificare a acţiunilor jucătorilor în timpul perioadelor de repaus în joc și-i protejează de apariţia plictiselii.

Chiar și în cazul jucătorilor împătimiţi de jocuri, care îşi dedică zilnic timp acestei activităţi, plictiseala cauzată de joc nu este exclusă. Deși nu am găsit în literatura de specialitate studii experimentale care să cerceteze de ce ne plictisim de jocurile video, pe internet găsim bloguri și alte resurse similare dedicate acestui subiect (de exemplu, *Why Video Games Get Boring: The Psychology Of Fun,* 2019). Dintre factorii implicaţi în apariţia plictiselii, iată câţiva care sunt menţionaţi mai des:

— Acţiunile, decorurile, mișcările etc. sunt repetitive;

— Elementele surprinzătoare lipsesc cu desăvârșire, cursul acţiunii este predictibil;

— Nu sunt prezente suficiente elemente care să facă jocul provocator sau ordinea în care este expus jucătorul la ele creează frustrare (jocul este prea dificil încă de la început);

— Acţiunea se dezvoltă foarte lent, nu se întâmplă nimic notabil în joc, scenele în care jucătorul nu poate să intervină sunt prea lungi;

— Lipsesc recompensele pentru activităţile din joc: puncte de experienţă, trofee, armuri, abilităţi etc.

— Jocul pur și simplu nu se potrivește profilului jucătorului, nu este distractiv pentru persoana respectivă;

— Jucătorul a jucat prea mult un anume joc.

Unele jocuri conţin plasare de produse, de înţeles dacă ne gândim că astfel sunt suportate o parte din cheltuielile de producţie. în lumea virtuală, recunoaşterea unor produse reale are uneori un efect amuzant (de exemplu, în *The Last of Us 2),* dar alteori devine plictisitoare prin supraexpunere și repetarea stimulilor. Așadar, plasarea produselor trebuie să respecte un echilibru între o fază de *wear-in,* când brandul devine din ce în ce mai familiar și se creează o atitudine pozitivă faţă de acesta, și o fază de *wear-out,* când supraexpunerea duce la plictiseală, iritare, atitudine negativă faţă de

produsul respectiv (Marti-Parreno *et al.,* 2017).

*Experienţa jocului video și intrarea în starea de* flow

Conceptul de *flow* propus iniţial de Csikszentmihalyi în anii 1990 este des utilizat astăzi și pentru a descrie experienţa de a juca un joc video cu plăcere, ca urmare a potrivirii optime între abilităţile jucătorului și provocările jocului. în timpul stării de *flow,* jucătorii pot să ignore senzaţii precum cele de foame și frig sau emoţii de incertitudine, chiar anxietate (Khang *et al.,* 2013), deoarece ei trăiesc o stare de împlinire dată de capacitatea de a supravieţui în condiţii de solicitări intense ale jocului, cărora ei reușesc să le facă faţă (Butler *et al.,* 2011).

Experienţa unor jocuri prea dificile sau prea ușoare alterează starea de *flow.* Când jocul devine prea dificil, jucătorul este supra-încărcat (abilităţile sale nu mai fac faţă), iar când jocul devine prea ușor (abilităţile sunt cu mult peste ceea ce solicită jocul), se instalează plictiseala, în ambele situaţii experienţa de *flow*fiind inexistentă (Klarkowski *etal.,* 2015).

În literatura de specialitate, de regulă se consideră că plictiseala poate să apară în timpul jocului când provocările acestuia sunt reduse: când adversarii din joc sunt prea slabi, când resursele (muniţia, poţiunile pentru refacerea sănătăţii sau a altor atribute) sunt abundente, când acţiunile cerute de joc sunt prea repetitive sau când posibilităţile jucătorului de a-și alege armele sau strategia de joc sunt restricţionate (Klarkowski *et al.,* 2015; Pasch *et al.,* 2009). în urma experienţelor personale de joc, tot aici am mai include așa-numitele *quicktime events* (secvenţe de joc în care jucătorul trebuie să apese, de regulă într-un interval foarte scurt de timp, o anumită secvenţă de butoane pentru ca personajul său virtual să realizeze anumite acţiuni) și scenele în care personajul virtual are capacitatea de mișcare extrem de redusă, dar trebuie să se deplaseze pe o distanţă destul de mare, fără ca între timp să se întâmple ceva semnificativ.

Astfel de momente mai puţin provocatoare apar însă în toate jocurile video, indiferent de tipul acestora. Uneori,

ele au rolul de a detensiona, de a permite jucătorului să își coboare nivelul de activare indus de o confruntare cu un adversar, să își adune resurse noi, pur și simplu să se odihnească sau să se simtă „în siguranţă” în lumea virtuală. Inclusiv jocurile cu mare succes financiar (de exemplu, *God of warsau* seria *The Lași of Us)* au astfel de momente. Momentele de plictiseală în jocuri nu sunt neapărat ceva rău; ele pregătesc jucătorul pentru ceea ce urmează și doar arată că, pentru moment, jucătorul nu este implicat într-o activitate cu semnificaţie.

În funcţie de interacţiunea provocărilor jocului și de abilităţile jucătorului, se preconizează apariţia a patru stări (Pasch *et al.,* 2009):

— *Anxietatea,* când provocările sunt mari, dar abilităţile nu le fac faţă;

— *Apatia,* când provocările sunt mici, iar abilităţile au un nivel scăzut;

— *Plictiseala și/sau relaxarea,* când provocările sunt mici, dar abilităţile sunt foarte dezvoltate;

— *Flow,* când atât provocările, cât și abilităţile au un nivel ridicat.

Cheia depășirii plictiselii este însă senzaţia pericolului care pândește după colţ, momentele de joc în care abilităţile jucătorului sunt din nou solicitate, iar de fapt, alternanţa eficientă a scenelor de relaxare și a celor de tensiune pot crea experienţa de *flow.* Alteori, chiar dacă aparent scena de joc este lipsită de provocări, starea de *flow este* menţinută de estetica jocului, de plăcerea de a explora, de scufundarea în lumea virtuală.

*Când plictiseala este scopul*

Sunt situaţii în care jocurile își propun să creeze intenţionat plictiseală, dorind, de fapt, să transmită un mesaj emoţional foarte puternic (Ruberg, 2015). De exemplu, jocul *Mâinichi* presupune ca jucătorii să intre un lumea virtuală folosind un personaj atipic pentru jocurile video: o femeie de culoare, *transgender.* Sarcina este de a lua decizii banale care ar trebui să influenţeze viaţa de zi cu zi a personajului virtual, dar, de fapt, jocul se termină

mereu la fel, indiferent de deciziile luate: personajul mărturisește că se simte profund nefericit, iar apoi totul se reia, din ce în ce mai plictisitor și mai predictibil. Este, de fapt, mesajul intenţionat al jocului, acela că a trăi o viaţă marginalizată, neprivilegiată nu este deloc amuzant.

Jocurile video active. De ce ne plictisim

(și) de ele?

În stilul de viaţă al copiilor și al tinerilor de azi ˇs-au produs schimbări importante, de la alimentaţie și petrecerea timpului liber la interacţiunea cu școala sau alegerea carierei (Drugaș, Ciordaș, 2017). Printre efectele nedorite ale acestor schimbări se numără creșterea pe plan mondial a procentului de copii supraponderali. Dacă până nu demult se vorbea despre necesitatea exerciţiilor fizice sau a dietei mai ales pentru persoanele adulte, astăzi constatăm că îngrijorările se îndreaptă și asupra copiilor și tinerilor, iar industria jocurilor video a fost una dintre primele care au făcut pași serioși în această direcţie (Barnett *et al.,* 2011).

Mai concret, este vorba despre perifericele care se pot utiliza împreună cu un computer, un laptop sau o consolă pentru a surprinde mișcările jucătorului și a le integra în jocuri, iar jocurile respective se numesc *jocuri video active.* Aceste jocuri bazate pe mișcare le solicită jucătorilor să-și miște activ corpul pentru a interacţiona cu lumea virtuală, având, astfel, beneficii pentru sănătate (Pasch *et al.,* 2009).

De exemplu, seria de jocuri *Just Dance* (disponibilă pentru PC, Xbox și PS) le permite mai multor jucători reali să participe la concursuri de dans virtuale (folosind piese muzicale pe toate gusturile), în care punctele se acordă în funcţie de cât de mult se apropie mișcările din realitate de cele de pe ecran. în lipsa unei camere dedicate, jucătorii pot folosi inclusiv telefoanele mobile, iar dificultatea dansurilor este gradată, de la unele în care mișcările sunt simple la unele în care este nevoie de un nivel semiprofesionist.

Date fiind popularitatea jocurilor video și faptul că

astăzi copiii sunt mai dispuși să-și găsească distracţii în interior (să ne gândim ce a însemnat pentru mulţi dintre ei perioada mai 2020 – mai 2021 în contextul pandemiei de COVID-19), cu siguranţă că oferta jocurilor video pentru a acumula cele 60 de minute zilnice de exerciţiu fizic nu este de neglijat.

Într-o metaanaliză a unor cercetări care puneau în evidenţă nivelul efortului fizic în timpul jocului, Barnett și colaboratorii săi (2011) identificau că, în medie, efortul fizic era ușor peste nivelul moderat. Aceiași autori subliniau însă că angajamentul în astfel de jocuri active este mai scăzut (spontan, jucătorii le aleg mai rar pentru a le juca de plăcere), iar în plus imersiunea în joc (impresia de „scufundare" în lumea virtuală) este mai scăzută (Drugaș, 2010). Ca urmare, efectele pozitive pe termen lung ale jocurilor active ar putea fi destul de reduse.

Una dintre explicaţii este *plictiseala,* care apare în timpul jocurilor active *singleplayer.* La un moment dat, mișcările devin repetitive, alteori prea dificile sau poate jucătorii învaţă să obţină maximul de puncte cu efort cât mai mic. Cu alte cuvinte, starea de *flow* dispare pentru că provocările sunt prea mici sau prea mari. De exemplu, în unele jocuri active *(Nintendo Wii Ping-Pong),* un zvâcnet bine coordonat al încheieturii poate aduce la fel de multe puncte ca mișcarea întregului corp. Vestea bună este că jocurile care permit intrarea mai multor jucători reali par să susţină motivaţia pentru mișcare, chiar și la o intensitate mai ridicată (Barnett *et al.,* 2011), probabil în aceste situaţii plictiseala instalându-se mai greu.

Așadar, un joc video activ reușit trebuie să asigure un echilibru între provocările sale și abilităţile jucătorului; ideal ar fi ca jocul să-și poată adapta autonom și automat gradul de dificultate (Pasch *et al.,* 2009).

Jocurile video violente. Agresivitatea și predispoziţia spre plictiseala

Este adevărat că, printre controversele mult mai spectaculoase care se învârt în jurul industriei jocurilor video, cum ar fi agresivitatea sau dependenţa, studiul

plictiselii nu ˇs-a numărat printre priorităţi. Au fost adesea luate ca atare explicaţii simpliste: „Ne jucăm pentru că ne place”, „Ne jucăm pentru că ne plictisim”, dar a fost ignorat reversul medaliei: „De ce ne plictisim de jocul video?”

Concepţia potrivit căreia jocurile video violente cresc nivelul agresivităţii este foarte întâlnită, susţinută fiind și de studii experimentale (Anderson, Dill, 2000). Dincolo de condiţiile de laborator, legătura dintre violenţa din joc și agresivitate este mai puţin evidentă, cercetările arătând mai degrabă că efectele descrise sunt un efect al amorsajului cognitiv și că au un efect scurt, de până la 15 minute (Kühn *et al.,* 2019).

Căutând să identifice în schimb efecte pe termen lung ale practicării jocurilor video violente, Kühn și colaboratorii săi (2018) au aplicat un set mare de chestionare, măsurând, printre altele, și predispoziţia spre plictiseală. Unii dintre participanţi ˇs-au jucat timp de două luni, în fiecare zi, doar *Grand Theft Auto V* (considerat joc violent), alţii doar *The Sims 3* (joc nonviolent), iar alţii nu ˇs-au jucat deloc. Cercetătorii nu au identificat diferenţe semnificative între grupuri la finalul perioadei, și nici schimbări faţă de nivelul de bază, măsurat înaintea expunerii la joc, comparativ cu un *follow-up* realizat la două luni după intervenţie, pentru aproape niciuna dintre variabilele măsurate: agresivitate, empatie, impulsivitate, sănătate mintală, funcţii executive.

În încercarea de a găsi o relaţie între jocurile video violente și agresivitate, cercetătorii au încercat uneori să folosească jocuri în care personaje cu aspect uman se luptă pentru a-și ucide oponentul (seria *Mortal Kombat,* de exemplu) sau ucid în mod intenţionat pentru a-și atinge scopul (seria *Grand Theft Auto).* în afara conţinutului jocurilor, ar fi bine să se ţină cont însă și de durata expunerii la experienţa virtuală, existând designuri în care timpul de joc a fost de doar cinci minute, dar și designuri cu expunere de 75 de minute (Sherry, 2001). Dacă durata prea scurtă de expunere ar putea să nu creeze efectul

dorit (jucătorii nu au timp să se obișnuiască [u comenzile), în schimb durata foarte mare ar putea duce la apariţia plictiselii sau a oboselii, jucătorii fiind forţaţi să se joace o perioadă mai lungă decât doresc.

Dacă jocurile video violente sunt acuzate că cresc agresivitatea jucătorilor, ce se întâmplă dacă doar vizionăm scenele agresive? Pornind de la asumpţia că simplul privit ar trebui să fie mai plictisitor decât jucatul, Tamborini și colaboratorii săi (2001) încercau să arate, într-un studiu experimental, că ostilitatea este un rezultat al plictiselii, nu al conţinutului violent al jocului. Participanţii au fost repartizaţi în patru grupuri, astfel: primul grup a jucat un joc video violent de tip *VR (virtual reality),* al doilea grup a observat jocul violent când altcineva se juca (tot *VR),* al treilea grup a jucat un joc nonviolent (standard, non-*VR),* iar ultimul grup a observat jocul nonviolent când altcineva se juca (tot non-*VR).* După această fază a studiului, toţi participanţii au completat un set de chestionare care au măsurat distresul, prezenţa în joc, plictiseala și frecvenţa gândurilor ostile.

Două concluzii ale experimentului trebuie subliniate: (1) distresul a avut nivelurile cele mai ridicate, după cum era de așteptat, la grupul care a jucat jocul violent *VR,* dar nivelul următor a fost înregistrat la cei care au observat jocul *VR.* Autorii nu excludeau posibilitatea ca plictiseala să crească tendinţa de a raporta un distres mai ridicat; (2) contrar expectanţelor, frecvenţa gândurilor ostile era ușor mai mare la cei care au observat jocul *VR* decât la cei care l-au jucat.

Un posibil efect al practicării jocurilor video este echilibrarea nivelului de activare. Deși ipoteza aceasta a catharsisului este interesantă, din punct de vedere metodologic ar fi nevoie de câteva condiţii (Sherry, 2001). Participanţii ar trebui să poată alege în ce fel doresc să-și diminueze starea de activare (prin joc, citind o carte, vizionând un film et[.). Dacă aleg jocul, participanţii ar trebui să înceapă jocul aflându-se deja într-o stare de furie (măsurată), iar la finalul experienţei de joc să fie retestaţi

pentru a vedea dacă a scăzut nivelul activării. Ultima condiţie ar fi ca participanţii să poată alege când să termine sesiunea de joc, dacă au senzaţia că nivelul lor de activare a coborât semnificativ.

Dacă jocul poate servi la reducerea activării, înseamnă că sesiunile prelungite de joc (specifice copiilor și adolescenţilor) ar trebui să împiedice transferul agresivităţii din joc către lumea reală, iar tendinţa părinţilor de a limita timpul de joc ar putea mai degrabă să dăuneze (Sherry, 2001), mai ales dacă jocul este oprit înainte de descărcarea impulsului agresiv. Autorul citat atrăgea totuși atenţia că studiile în această direcţie au raportat mărimi ale efectelor destul de mici, ceea ce ar însemna fie că deja participanţii sunt plictisiţi de joc, fie că reducerea activării ˇs-a produs foarte repede, fie că ˇs-a dezvoltat o insensibilitate la violenţa din joc.

Jocurile video educative sunt plictisitoare?

Aceste jocuri gândite pentru a educa au dat adesea greș pentru că nu au asigurat o înţelegere adecvată a sarcinilor de joc, au stimulat prea puţin motivaţia intrinsecă și, într-un cuvânt, au fost plictisitoare (Buday *et al.,* 2012). Ele sunt cunoscute sub numele de „jocuri video serioase” *(serious video games),* fiind create cu un alt scop decât simpla distracţie.

Sunt incluse aici jocurile educaţionale, unele dintre simulatoarele folosite în aviaţie sau apărarea naţională, simulatoarele de dezvoltare urbană etſ. Buday și colaboratorii săi menţionau în 2012 că o căutare Google folosind cuvintele *boring seriotts games* (jocuri serioase plictisitoare) găsea mai mult de trei milioane de rezultate, dar o căutare realizată de noi în 25 mai 2021 identifica aproximativ 33 de milioane și jumătate! mai în glumă, mai în serios, sintagma folosită inclusiv pe platforme de tip Reddit (pe care utilizatorii pot să-și exprime părerile despre conţinuturile postate de alţi utilizatori) este că creatorii de conţinut pentru jocuri video serioase „extrag distracţia” din jocurile video (originalul englezesc sună ceva mai vulgar: *they suck the fun oui of video games)*

(The Waynemepaine, 2019).

*Care sunt motivele pentru care astfel de jocuri sunt plictisitoare?*

Un prim motiv ar fi pur și simplu că jocul nu este suficient de atractiv. Deși poate aduna o echipă impresionantă de graficieni, informaticieni și specialiști în diverse domenii către care este orientat jocul, ceea ce lipsește în cazul jocurilor nereușite este că nu au avut în echipa de creaţie persoane care să se fi jucat efectiv. Ca urmare, conţinutul acestor jocuri poate fi bun din punct de vedere ştiinţific, dar să nu atragă jucătorii. Desigur, se poate întâmpla și invers, ca jocurile să fie destul de distractive, dar să le lipsească partea de conţinut pentru care au primit finanţarea (Buday *et al.,* 2012).

Un al doilea motiv este legat de mecanica jocului (comenzile pe care trebuie să le folosească jucătorul) și de modul în care rulează jocul. De regulă, comenzile pentru mișcarea personajului virtual și pentru efectuarea acţiunilor sunt relativ similare între jocuri. Cu cât deosebirile sunt mai mari, cu atât curba învăţării este mai abruptă și jucătorul se poate plictisi de joc înainte să înveţe să se joace efectiv. Interesant este că un joc video distractiv este tolerat mult mai bine și va avea succes financiar mai mare decât un joc plictisitor, dar care rulează bine; ceea ce contează este ca jucătorul să fie implicat în joc (Buday *et al.,* 2012).

În al treilea rând, publicul ţintă al jocului poate fi greșit identificat. în timp ce jocurile destinate distracţiei reușesc să atragă grupuri eterogene de jucători (cu vârste diferite, cu experienţe diferite), jocurile video educaţionale, de exemplu, se orientează asupra unui public-ţintă foarte restrâns, din care cei mai mulţi sunt copii cu vârste între 8 și 10 ani (Buday *et al.,* 2012). Conţinuturile destinate acestora trebuie bine analizate; de exemplu, un joc care face referire la rolul alimentaţiei este puţin atractiv pentru copii (deși din punctul de vedere al graficii poate să fie reușit), dar să le placă mai mult părinţilor (care bineînţeles că în rare situaţii vor juca

jocuri destinate copiilor de 10 ani). Ambele categorii de jucători se vor plictisi copios cu un astfel de joc, dacă producătorii se vor baza doar pe conţinutul acestuia pentru a-l promova și vinde. Cu alte cuvinte, încercările de a transforma subiecte plictisitoare pentru copii în jocuri atractive (a se citi „distractive”) sunt extrem de dificile. Din experienţa familială personală, am identificat puţine astfel de jocuri educative atractive și nici măcar ele nu au reușit în toate sarcinile pe care le solicitau jucătorului.

Această tendinţă de a considera că jocurile video educative sunt plictisitoare nu trebuie însă absolutizată, Schäfer și colaboratorii săi (2013) afirmând că discuţia pe această temă devine deja un clișeu. în realitate, afirmă autorii citaţi, există o multitudine de abordări pedagogice care încearcă să facă jocurile educative mai relevante pentru jucător, mai interesante, mai distractive. Ele stimulează învăţarea prin colaborare și cresc nivelul motivaţiei și entuziasmul jucătorilor, oferindu-le posibilitatea să intre în competiţie. Ca urmare, câtă vreme jocurile sunt populare, interactive, competitive, câtă vreme simplifică evaluarea și sunt distractive, Schäfer și colaboratorii săi susţineau că pot fi privite ca o metodă eficientă de a transmite inclusiv concepte abstracte.

Pot computerele să ne detecteze plictiseala?

Motivaţiile care stau la baza implicării în joc, a deciziei de a-l continua spontan sau de a-l relua la un moment dat sunt extrem de diverse. Este evident deci că identificarea unui tipar de factori care să-i mulţumească pe toţi jucătorii de jocuri video este un obiectiv de neatins. Soluţia pentru a găsi ceea ce i se potrivește fiecărui jucător este însă una pe cât de elegantă, pe atât de futuristă: computere care reușesc să „citească” emoţiile.

Astfel de gadgeturi au ca scop identificarea emoţiilor jucătorilor, obiectivul fiind menţinerea implicării acestuia în joc, analizând trei clase de emoţii pentru aceasta: plictiseala, anxietatea și angajamentul în joc (Kim *et al.,* 2018). De exemplu, când este detectată plictiseala, jocul poate crește automat dificultatea jocului, iar când este

detectată anxietatea, poate fi scăzută dificultatea, fără ca jucătorul să își dea seama foarte clar că ˇs-a schimbat ceva.

*Ce indicatori pot fi măsuraţi pentru a detecta plictiseala?*

Răspunsul depinde de ce fel de date dorim să adunăm și de cât de mult vom interfera cu experienţa jocului. Deși oferă neîntrerupt informaţie în timpul experienţei jocului, unii dintre senzorii care trebuie atașaţi corpului jucătorului pot fi inconfortabili, restricţionând mișcările naturale ale acestuia, astfel jucătorul conștientizând mereu că este monitorizat; tocmai de aceea rezultatele obţinute astfel pot fi ușor artificiale (Bevilacqua *et al.,* 2019). Enumerăm aici, de exemplu, răspunsul galvanic al pielii *(galvanic sḳin response-GSR),* rata pulsului, tensiunea arterială sau modificările volumului sângelui. Pot fi utilizate însă și gadgeturi nonintruzive, dedicate analizei expresiilor faciale, gesticii sau orientării privirii, care interpretează emoţia jucătorului pe baza imaginilor filmate.

Tot nonintruzive au devenit în ultima perioadă și unele dintre instrumentele care măsoară, de exemplu, rata pulsului de la distanţă.

Kim și colaboratorii săi (2018) enumerau și descriau mai multe modalităţi de investigare a plictiselii. Studiul psihologic, considerat destul de subiectiv, se bazează pe autoraportarea emoţiilor de către subiecţi, folosind chestionare sau pictograme. Studiul comportamental presupune ca un expert în analiza comportamentului să evalueze expresiile faciale sau gestica unei persoane pentru a identifica indicii ale plictiselii. Autorii citaţi ˇs-au concentrat asupra studiului fiziologic al plictiselii. Pentru a induce plictiseala, ei au folosit o sarcină experimentală în care participanţii trebuiau să fixeze cu privirea imaginea unui nor timp de 30 de secunde, apoi să urmărească un stimul video în care un cerc mic se mișcă în sensul acelor de ceas pe circumferinţa unui cerc mare, timp de 90 de secunde. în această perioadă, se culegeau date despre

orientarea privirii și undele cerebrale. La finalul sarcinii a fost aplicat și un scurt chestionar de autoevaluare a plictiselii. Kim și colegii săi (2018) identificau, astfel, un tipar de asociere între orientarea privirii și undele cerebrale (evidenţiate prin EEG), când oamenii se simt plictisiţi, iar măsurările fiziologice au corelat în mare parte cu raportările subiective.

*Cum învaţă ungadget să identifice plictiseala jucătorului?*

Utilizarea jocurilor video pentru a induce emoţii este superioară altor tehnici experimentale, cum ar fi prezentarea imaginilor sau a unor secvenţe filmate, deoarece subiectul este mai mult decât un simplu spectator, expus pasiv stimulilor. Prin jocuri, subiectul nu doar că trebuie să se miște mai mult, dar primește și un rol activ pentru a manipula acţiunile, ceea ce face mult mai probabilă apariţia vizibilă a unor emoţii.

O strategie aparte pentru identificarea plictiselii a fost testată într-un studiu experimental recent (Bevilacqua *et al.,* 2019). Autorii propuneau un program care să „învețe" profilul emoţional al jucătorului în timpul interacţiunii cu un joc cu rol de calibrare, proiectat special pentru a induce anumite emoţii.

În etapa de calibrare, dificultatea inițială a sarcinilor din jocul video este scăzută, acţiunile solicitate fiind ușor de prezis; surprizele lipsesc în această fază, timpul trece și jucătorul se vede nevoit de multe ori să aștepte. De fapt, scopul este de a induce o stare de plictiseală. Dificultatea jocului este crescută treptat, jocul solicitând din ce în ce mai mult jucătorul, până când acesta va fi copleșit de sarcini și ducând, astfel, la instalarea stresului. Bineînţeles, acest moment poate să varieze în funcţie de experienţa de joc, de dexteritate, de stilul de joc et[. Provocările jocului vor fi din ce în ce mai mari, până când jucătorul nu le mai poate face faţă și va pierde jocul (personajul pe care îl conduce va deceda). în tot acest timp, jucătorul este urmărit de o cameră video, iar imaginile filmate sunt procesate de un soft special

conceput, extrăgându-se informaţii despre rata pulsului și expresiile faciale ale jucătorului.

Practic, programul va învăţa să identifice plictiseala și să o distingă de stres, iar rezultatele sunt cu atât mai precise cu cât programul este folosit mereu de aceeași persoană. După faza de calibrare, persoana poate juca orice alt joc, câtă vreme îi sunt monitorizaţi în continuare indicatorii fiziologici enumeraţi, iar programul va reuși să estimeze nivelul stresului și al plictiselii.

În studiul lui Bevilacqua și al colaboratorilor săi (2019), acurateţea cu care programul reușea să identifice plictiseala și stresul în afara condiţiei de calibrare era de 61,6%. Deși procentul este semnificativ mai mare decât nivelul șansei, autorii considerau că deocamdată este prea mic pentru a permite utilizarea comercială sau educaţională a unor programe bazate pe o procedură similară. Deși tehnica ar putea oferi informaţii despre starea emoţională a jucătorilor, autorii studiului recunoșteau că o astfel de măsurare ar trebui însoţită de date suplimentare, obţinute, de exemplu, prin aplicarea chestionarelor.

Într-o altă cercetare experimentală, Fernández-Aranda și colaboratorii săi (2012) îşi propuneau să creeze un joc video serios, având ca scop reglarea emoţiilor, a comportamentelor și a atitudinilor persoanelor care aveau probleme de control al impulsurilor. Ei au folosit, de asemenea, un sistem de recunoaştere a emoţiilor (furia, plăcerea și plictiseala), pe baza unor algoritmi complecși care combinau senzori atașaţi jucătorilor, interpretarea mimicii și analiza vocii. Conform așteptărilor, autorii găseau că o creștere a pulsului se asocia cu furia și plăcerea, iar scăderea acestuia cu plictiseala.

Concluzii

Dincolo de lumea jocurilor, identificarea tiparelor de manifestare a plictiselii poate avea implicaţii multiple, inclusiv în domeniul educaţional (Kim *etal.,* 2018), deoarece plictiseala afectează concentrarea atenţiei, inclusiv în sarcini de învăţare, și are efect negativ asupra

motivaţiei.

În sine, plictiseala care apare în jocuri nu este nici bună, nici rea (Westgate, 2020). Ceea ce contează este ce face jucătorul după ce îşi dă seama că se plictisește în joc. Va opri jocul și va căuta alte resurse pentru petrecerea timpului liber sau doar va schimba un joc cu altul? Recomandările pe care le făceam părinţilor și profesorilor într-un material care descria caracteristicile generaţiei Z (Drugaș, 2021) făceau trimitere la restricţionarea atentă de către părinţi a timpului petrecut online și cu atât mai mult în lumea jocurilor. Ca urmare, poate că nu ar fi rău să profităm de faptul că uneori copiii se mai plictisesc și de jocuri și să-i atragem către activităţi comune care presupun *imersiunea în viaţa reală.*

Capitolul 8

Plictiseala și comportamentul alimentar

Introducere în activitatea profesională desfășurată în calitate de psiholog școlar, am avut numeroase interacţiuni cu copii de toate vârstele, de la vârsta preșcolară până la tineri care au trecut de vârsta majoratului. Nu de puţine ori comportamentul alimentar era adus în discuţie de beneficiarii care solicitau consiliere: elevi, părinţi și cadre didactice. Situaţiile erau diverse, de la părinţi care se confruntau în creșterea copiilor cu refuzul mâncării sau cu consumarea unui număr foarte restrâns de alimente (unul sau două alimente pentru toate mesele dintr-o zi) până la obsesia pentru o imagine corporală impecabilă în rândul adolescenţilor.

Totodată, o problemă generalizată și nu neapărat identificată exclusiv în activităţile individuale este prezenţa stresului în contextul plictiselii cronice sau chiar în starea de apatie și amoţivaţie faţă de activităţi (școlare sau nu). Perioada pandemică prin care am trecut a impus adaptarea rapidă a tuturor actorilor sociali, cu atât mai mult a elevilor, a părinţilor și a profesorilor. Stresul intens demotivează acut. Decât să mă angajez într-o activitate sau o sarcină care îmi persistă în minte ca responsabilitate, mai bine stau pe canapea și

(conștient sau nu) cad victimă plictiselii. Este, de fapt, un paradox cu care educatorii de azi se confruntă; dacă nu vom analiza situaţia cu răbdare (în detaliu) și dacă vom particulariza abordarea, atunci șansele de reușită în redresarea și reechilibrarea elevilor și tinerilor vor scădea.

La întrebarea „Vă plictisiţi des?”, adresată nu de mult timp elevilor de gimnaziu, răspunsurile au fost pe cât de divers exprimate, pe atât în același sens – „Da!”. Un participant a răspuns „Eu mănânc când mă plictisesc”, iar o completare exclamativă venită din grupul elevilor spunea „Dar când sunt stresată…”; modul în care a reacţionat clasa mi-a transmis că foarte mulţi ˇs-au identificat cu cei doi colegi. Astfel, considerăm că o analiză a comportamentului alimentar generat de emoţii, de plictiseală în speţă, este necesară pentru a înţelege acest fenomen, dar mai ales pentru a găsi alternative sănătoase prin care poate fi prevenită disfuncţionalitatea.

Comportamentul alimentar generat de emoţii

Până în anii 1990 nu ˇs-a oferit o atenţie deosebită mâncatului excesiv cauzat de dispoziţiile emoţionale negative, cercetările fiind centrate pe tulburările alimentare precum bulimia sau anorexia (Arnow *et al.,* 1995). Totuși, trăirea unor emoţii intense afectează comportamentul alimentar; unele stări afective contribuie la creșterea consumului de alimente, iar altele la scăderea acestuia.

Mâncatul emoţional *(emoţional cating)* este definit ca fiind o schimbare în comportamentul alimentar determinată de stimuli emoţionali, având consecinţe fizice și psihologice negative (Arnow *et al.,* 1995). Autorii citaţi afirmau că dispoziţia negativă este un factor important în declanșarea consumului de alcool și/sau de alimente, situaţii în care pot să apară dezinhibarea și excesul. Comportamentul alimentar generat de emoţii intense, și nu de senzaţia de foame este considerat un factor de risc în apariţia tulburărilor alimentare, dar mai ales determină obezitate și probleme de sănătate asociate cu aceasta (Crockett *et al.,* 2015).

În 1988, Polivy, Heatherton și Herman au analizat comportamentul alimentar la persoanele care ţin diete restrictive și la cei care nu adoptă niciun fel de dietă, investigând suplimentar și influenţa stimei de sine a participanţilor asupra acestor variabile. Legătura puternică dintre emoţie și comportamentul alimentar a fost subliniată de autori, evidenţiindu-se faptul că persoanele care au o stimă de sine negativă și urmează o dietă alimentară specifică extind atitudinea negativistă și asupra comportamentului alimentar, manifestând adesea un efort mai scăzut în respectarea dietei, așteptările lor fiind din start scăzute cu privire la reușita acesteia. De aceea, adesea, persoanele care aleg să urmeze o dietă alimentară nu au șanse de reușită în a pierde din greutate sau nu se bucură de consecinţele pozitive ale dietei din cauza nivelului scăzut al stimei de sine. Persoanele care prezintă o stimă de sine scăzută sunt mult mai receptive la aspectele estetice și atractive ale mâncării.

O contribuţie importantă în cercetarea comportamentului alimentar generat de emoţii au avut-o Arnow, Kenardy și Agras, care, în 1995, au validat un instrument de evaluare în acest sens *(Emoţional Eating Scale).* Autorii au subliniat importanţa studiului comportamentului alimentar generat de dispoziţiile emoţionale negative. Una dintre motivaţiile construirii unui astfel de instrument a fost chiar lipsa de specificitate și detaliere a stărilor emoţionale negative care generează creșterea consumului de alimente. Astfel, Arnow și colaboratorii săi au realizat o serie de studii prin care și-au propus construirea unui chestionar care permite o analiză mai în detaliu a dispoziţiilor negative (anxietatea, furia/ frustrarea și depresia, și a relaţiei acestora cu comportamentul alimentar disfuncţional.

*Emoţional Eating Scale* include o listă de 25 de itemi care prezintă diferite stări emoţionale pentru care respondenţii trebuie să stabilească cât de puternică este legătura cu mâncatul. Scala de tip Likert este structurată în cinci puncte: (1) lipsit de dorinţa de a mânca, (2) o

dorinţă scăzută de a mânca, (3) o dorinţă moderată de a mânca, (4) o dorinţă puternică de a mânca și (5) un impuls nestăpânit de a mânca (Arnow *et al.,* 1995). Chestionarul a fost administrat unui lot de 47 de participanţi diagnosticaţi cu obezitate și mâncat compulsiv, dar care au fost incluși într-un program pentru slăbit. în timpul screeningului realizat în timpul interviului iniţial, participanţii au prezentat următoarele descrieri: lipsa controlului sau incapacitatea de a se opri din mâncat în timpul episoadelor de mâncat compulsiv, conștientizarea cantităţii mari de hrană consumată, existenţa în medie a doua sau mai multe episoade de mâncat compulsiv în decursul unei săptămâni (perioada de evaluare fiind ultimele șase luni); de asemenea, au semnalat prezenţa unor factori stresori în timpul acestor episoade. Prima validare a chestionarului a fost, aşadar, pe populaţie clinică.

Un studiu oarecum în contrast a fost derulat de Evers și colaboratorii săi (2009), care sugerau că există un risc crescut de subiectivism atunci când persoanele sunt rugate să se autoevalueze în ceea ce privește cantitatea de alimente consumată în situaţiile emoţionale negative. Propriul nostru comportament, în general, este perceput într-o manieră inadecvată și subiectivă de noi înșine. Aceste concluzii cu privire la supraestimarea consumului de alimente în situaţiile emoţionale negative (de către cei care se consideră *emoţional caters)* au fost extrase în urma unui experiment de laborator (Evers *et al.,* 2009). Reflectarea retrospectivă a emoţiilor ca determinanţi ai comportamentului (alimentar sau nu) pare a fi o metodă ce nu este recomandată a fi folosită exclusiv și independent. Astfel, autorii au atras atenţia asupra prudenţei pe care cercetătorii trebuie să o dovedească atunci când realizează studii bazate pe autoevaluare comportamentală, sugerând folosirea și a altor mijloace de testare complementare. Obiectivul este de a surprinde cât mai exact dacă factorii determinanţi ai comportamentului alimentar emoţional sunt cu adevărat emoţiile negative sau factori externi, cum este disponibilitatea alimentelor, sau factori interni,

precum senzaţia de foame.

În 2008, Macht a realizat o metaanaliză a studiilor care au cercetat natura schimbărilor comportamentului alimentar generat de emoţii, iar în urma acestui demers, Macht a subliniat existenţa a cinci tipuri de relaţii emoţie – comportament alimentar:

emoţii care controlează alegerea alimentelor (entuziasmul ne determină să alegem un aliment, pe când tristeţea sau frustrarea alte alimente);

suprimarea emoţională a aportului alimentar (face referire la dezvoltarea unor stări emoţionale neutre în timpul meselor);

deteriorarea controlului cognitiv al comportamentului alimentar (o lipsă a raţionalizării motivului pentru care mâncăm);

1. reglarea stărilor emoţionale prin intermediul comportamentului alimentar (consumul unui tip de aliment provoacă plăcere, astfel, starea emoţională se schimbă din negativă în pozitivă);
2. starea emoţională în congruenţă cu comportamentul alimentar (natura emoţiilor și intensitatea acestora sunt în consens cu comportamentul alimentar).

Pentru a ajunge la descrierea clasificării de mai sus, Macht (2008) a analizat atât caracteristicile individuale, cât și trăsăturile emoţiilor trăite. Dintre emoţiile incluse în metaanaliză au fost: dispoziţia negativă, frica, excitaţia, furia, stresul, bucuria, tristeţea și stările depresive. Concluziile metaanalizei au reliefat că, la persoanele care au obiceiuri alimentare normale, echilibrate, creșterea consumului este influenţată de intensitatea emoţiilor trăite, fiind, astfel, evidenţiată congruenţa dintre intensitatea emoţiei și cantitatea de hrană. Totuși, ceea ce trebuie să ne reamintim este faptul că relaţia dintre emoţie și comportamentul alimentar este dinamică, motivaţia, de exemplu, fiind un factor care poate modera legătura dintre ele.

Plictiseala ca determinant al comportamentului alimentar

Un aspect important la vârsta adolescenţei este

petrecerea timpului liber împreună cu prietenii, activitatea de socializare derulată în diferite contexte – unele formale, bine structurate, altele informale, desfășurate ad-hoc –, acestea fiind principala lor preocupare. Tinerii care, din diferite motive, au dificultăţi în a iniţia/desfășura astfel de activităţi în timpul liber prezintă un risc crescut de apariţie a comportamentelor nesănătoase sau a depresiei. Caldwell și Smith (1995) au stabilit că 9% dintr-un total de 2.756 de tineri afirmă că se plictisesc în timpul liber dedicat exclusiv relaxării și odihnei, iar 18% folosesc acest timp pentru a reiniţia interacţiuni sociale, în urma acestui studiu, autorii au identificat că fetele care se plictisesc în timpul liber au rare iniţiative de agrement, iar băieţii aflaţi tot în aceeași stare de plictiseală prezintă șanse scăzute de a ieși afară pentru distracţii. Ce este îngrijorător în cazul plictiselii este că această stare îngreunează iniţierea unor comportamente sănătoase care să combată plictiseala, fiind încurajată mai degrabă apariţia comportamentelor nesănătoase: fumatul, consumul de alcool, consumul excesiv de alimente, apariţia depresiei sau a anxietăţii.

Plictiseala este o stare generată de factori externi, de o sarcină care nu te motivează sau nu te interesează, de un eveniment sau o situaţie care nu au impact asupra ta, de o acţiune monotonă sau repetitivă. Cele mai multe teorii văd comportamentul alimentar compulsiv ca un răspuns la trăirea unor stări emoţionale negative, acesta ajutându-ne să dezvoltăm o stare de confort sau de satisfacţie. Este necesară totuși o abordare diferenţiată și individualizată a analizei plictiselii ca predictor al comportamentului alimentar generat de emoţiile negative. în ampla metaanaliză realizată de Macht în 2008, autorul a menţionat doar un studiu care avea plictiseala ca subiect de cercetare, fiind inclusă în categoria emoţiilor care influenţează comportamentul alimentar în sensul creșterii consumului de alimente.

Începând cu anii 2000, interesul pentru studiul influenţei plictiselii asupra comportamentului alimentar a crescut. Crockett și colaboratorii săi (2015) susţineau

ideea conform căreia plictiseala contribuie la mâncatul în exces, iar pentru a investiga acest lucru, au cercetat legătura dintre plictiseala pronunţată, dificultăţile de gestiune a emoţiilor și prezenţa comportamentelor alimentare nepotrivite. în această cercetare a fost inclus un lot de 552 de studenţi cu vârsta cuprinsă între 18 și 46 de ani. Studiul derulat a subliniat prezenţa unei legături predictive puternice între starea de plictiseală intensă și stimulii externi în ceea ce privește comportamentul alimentar. Autorii concluzionau că, în starea de plictiseală intensă, comportamentul alimentar este determinat de ceva mai mult decât de stările emoţionale negative (stres, anxietate, depresie).

S-au elaborat instrumente de evaluare specifice analizei comportamentului alimentar generat de emoţii, fiind inclusă și plictiseala ca factor determinant (Koball *et al.,* 2012). Autorii au considerat necesară includerea în componenţa chestionarului original *Emoţional Eating Scale* a câtorva itemi dedicaţi plictiselii, formând, astfel, *Emoţional Eating Scale (With a Focus on Boredom).* Chestionarul include întrebări deschise pentru a evalua comportamentul respondenţilor în momentul în care experimentează niveluri diferite ale emoţiilor (anxietate, furie/frustrare, depresie și plictiseală).

Aplicarea chestionarului *Emoţional Eating Scale (With a Focus on Boredom)* ˟s-a realizat pe un grup de 139 de participanţi cu vârsta minimă de 18 ani, dintre care 70% au fost fete. Participanţilor li ˟s-a cerut să completeze chestionarul Online, fiind rugaţi să numească patru lucruri pe care le fac de obicei când sunt anxioși, furioși/frustraţi, depresivi și plictisiţi. Primele trei emoţii fac parte din scala originală, pe când plictiseala este o subscală adăugată de Koball și colaboratorii săi (2012). Ca sinonime cu conceptul de „plictiseală”, autorii au folosit: „Blah!”, „Nimic de făcut”, „Nestimulat”, „Lipsit de entuziasm”, „Neliniștit”, „Dezinteresat”. Așa cum ˟s-au așteptat, autorii au identificat o legătură puternică între plictiseală și comportamentul alimentar. Așadar, mâncatul a fost

considerat ca prim comportament pe care participanţii îl aveau în situaţiile în care se simţeau plictisiţi.

În concluziile validării acestei forme extinse a chestionarului, autorii au subliniat două idei centrale: respondenţii au raportat mult mai des mâncatul generat de plictiseală comparativ cu cel determinat de alte emoţii negative, dar și că plictiseala este considerată un construct diferit de celelalte emoţii negative. Ceea ce au evidenţiat autorii este faptul că plictiseala reprezintă un determinant important al comportamentului alimentar și că aceasta trebuie analizată ca o dimensiune separată în relaţia sa cu alimentaţia determinată de emoţii.

Bunătăţile alimentare ca recompensă sau simplă strategie de evitare a plictiselii?

Dacă facem o mică incursiune în timp, ne aducem aminte că în copilărie, pentru diferite mici (sau mari) reușite, eram recompensaţi cu „ceva bun”. Odată cu trecerea timpului, am ajuns fiecare să ne putem recompensa singuri, din nou cu mici sau mari „bunătăţi”, după mici sau mari reușite. Dacă facem o analiză a recompenselor alimentare primite de noi când eram copii și cele primite de copii azi, aceștia din urmă sunt mult mai privilegiaţi. Astăzi, copiii dispun de o diversitate mult mai mare a bunătăţilor, de o accesibilitate crescută la orice îşi doresc sau nu îşi doresc. De fapt, recompensele alimentare tind să-și schimbe valenţa pentru ei. Copiii și tinerii de azi pot avea acces rapid la satisfacerea oricărei nevoi și/sau dorinţe/moft, iar în relaţie directă cu – disponibilitatea continuă a părinţilor de „a face totul pentru ca copiii lor să fie fericiţi”, bunurile alimentare sau materiale îşi pierd din importanţa pe care noi le-am oferit-o acum câteva zeci de ani. în această situaţie, părinţii/educatorii trebuie să evalueze cât de obiectiv se poate de ce duc punga de pufuleţi (sau „bunătăţile la purtător”) cu ei când ies la plimbare; de ce îi întreabă foarte des pe copii dacă doresc să le cumpere una, alta; sau chiar… de ce copiii continuă criza de afect, refuzând orice gustare delicioasă existentă deja la purtător sau posibil de procurat ca prin magie?

Atenţie la valenţa pe care o oferim gustărilor, pentru a nu cădea în extrema în care oferim copiilor bunătăţi „pentru a-i activa”, „pentru a-i bine dispune”, „pentru a-i ferici”, „pentru a nu se plictisi” sau „pentru a nu ne mai bâzâi”.

Cercetările din domeniu au urmărit diferenţierea dintre mâncatul ca mijloc prin care scăpăm de plictiseală și consumul de alimente ca formă de recompensă personală. în acest sens, Havermans și colaboratorii săi (2015) au investigat posibilitatea apariţiei a doua tipuri de determinanţi ai comportamentului alimentar: unul este definit de întărirea pozitivă (dorinţa de a ne recompensa) și celălalt de întărirea negativă (a scăpa de plictiseală). Pentru a stabili care dintre aceşti determinanţi sunt mai reprezentativi, autorii au creat o situaţie experimentală în care subiecţii au vizionat atât un material cu valenţă neutră, cât și un material monoton, repetitiv, cu durata de o oră (valenţă negativă – plictiseală).

Participanţii au avut acces liber la bomboane M & Ms atât pe durata materialului video neutru, cât și pe durata materialului video monoton și repetitiv. în ultima situaţie, lotul de subiecţi a devenit plictisit, obosit și frustrat. Aceste trei stări emoţionale au fost evaluate înainte și după vizionarea materialului video cu valenţă neutră, dar și înainte și după materialul monoton și repetitiv. Subiecţii au înregistrat diferenţe semnificative în ceea ce privește nivelul plictiselii, oboselii și frustrării în timpul vizionării materialului monoton și repetitiv. ˟S-a observat, de asemenea, creșterea semnificativă (aproape dublă) a consumului de bomboane M & Ms în situaţia experimentală în care nivelul celor trei emoţii era crescut, comparativ cu perioada în care ˟s-a vizionat materialul video cu valenţă neutră. Concluzia cercetării realizate de Havermans și colaboratorii săi (2015) evidenţiază faptul că plictiseala este o stare emoţională puternică ce influenţează creșterea consumului de mâncare (M & Ms), subiecţii alegând bunătăţile ca o ocupaţie ce-i ajută să scape de plictiseală.

Macht (2008) evidenţia activarea mecanismelor

hedonice în momentele în care consumăm diferite alimente care ne plac. Ciocolata este considerată în diferite studii ca fiind un aliment consumat cu scopul de a regla stările emoţionale (Macht, 2008; Macht, Müller, 2007; Macht *et al.,* 2002).

Pentru a face o diferenţă mai clară între „bunătăţi consumate de plictiseală" și „bunătăţi consumate ca recompensă", doresc să vă prezint o practică adoptată de ceva vreme în cabinetul meu de consiliere de la școală. Mai tot timpul am în cabinet mici bunătăţi (bomboane, caramele, mici bucăţi de ciocolată). Motivul pentru care am aceste mici bunătăţi în cabinet este de fapt multiplu, dar cu un sens comun – de a induce o stare de bine beneficiarilor care îmi solicită ajutorul. Ar putea fi ˇînșelătoare această practică de a induce starea de bine cu ajutorul gustărelelor. Momentul și cantitatea în care sunt consumate aceste bunătăţi sunt definitorii în ceea ce privește valenţa lor. Ofer aceste mici bunătăţi în acele momentele care impun o apreciere sau recunoștinţă pentru efortul, implicarea și/sau contribuţia din timpul activităţii de consiliere (care știm că de cele mai multe ori este grea, tulburătoare, complexă și nu imediat eliberatoare). Astfel, valenţa oferită micilor bunătăţi este una pur de recompensă pentru efortul și progresul făcut (în propria dezvoltare personală).

Strategii de gestionare a comportamentului alimentar în momentele de plictiseală

Evers și colaboratorii săi (2010) au analizat influenţa strategiilor de management emoţional, dihotomizându-le în reglare emoţională adaptativă (definită de un grad ridicat de conștientizare, evaluare și exprimare spontană a emoţiei) și dezadaptativă (definită prin suprimarea stărilor emoţionale). Concluziile studiului au evidenţiat faptul că modul în care o persoană îşi gestionează stările emoţionale influenţează aportul alimentelor consumate în acele momente. Astfel, persoanele care îşi conștientizează și autoevaluează starea afectivă, dar mai ales aleg să-și exprime spontan emoţiile, nu au un comportament

alimentar diferit, astfel, consumul de hrană nu suferă modificări în sensul creșterii acestuia. în schimb, persoanele care gestionează deficitar stările emoţionale, prin suprimarea acestora, lipsa recunoaşterii și exprimării lor, tind să prezinte un comportament alimentar schimbat, crescând consumul acelor mâncăruri care le fac plăcere.

Ferrell și colaboratorii săi (2020) aprofundau studiul plictiselii ca stare ce generează comportamentul alimentar și evidenţiau diferenţe chiar între plictiseală și alte stări emoţionale. Autorii transmiteau că abordarea plictiselii ca stare emoţională ce determină schimbări în comportamentul alimentar trebuie să fie diferită în raport cu alte stări emoţionale, precum depresia, anxietatea sau furia. Pe lângă strategiile de management emoţional deficitare, autorii menţionau chiar și slaba capacitate a memoriei de lucru ca factor de risc în creșterea consumului de alimente în momentele de plictiseală. Autorii recomandau, astfel, adoptarea unor strategii de management emoţional și de dezvoltare a memoriei de lucru ca intervenţii benefice în cazul persoanelor ce adoptă un comportament alimentar modificat în momentele în care se simt plictisiţi.

Căutând studii care să explice influenţa managementului disfuncţional al emoţiilor asupra comportamentului alimentar, am identificat o cercetare recentă (Craparo *et al.,* 2020) care a avut ca obiectiv explorarea asocierilor dintre alexitimie (incapacitatea de a recunoaşte emoţiile), plictiseală și impulsivitate la pacienţii diagnosticaţi cu tulburări alimentare. Autorii identificau tulburările alimentare (bulimia, anorexia et[.) în termenii tulburărilor emoţionale, considerând comportamentul alimentar disfuncţional ca fiind o manifestare defensivă, apărută în timpul trăirii unor experienţe emoţionale traumatizante. Cercetarea lui Craparo a inclus două loturi, unul cu subiecţi diagnosticaţi cu tulburări alimentare și unul de control. Studiul evidenţia faptul că subiecţii cu tulburări alimentare sunt mult mai neatenţi, pasivi, nu interacţionează cu mediul

înconjurător, percep timpul ca trecând încet, cu o alternare dinamică a stărilor emoţionale și o capacitate scăzută de a-și autoevalua starea emoţională. Toate aceste concluzii ne îndreaptă spre a căuta exact nevoia asupra căreia trebuie să intervenim, și nu să suprimăm alimentaţia fără a gestiona, de fapt, generatorii consumului de alimente.

O multitudine de site-uri cu specific în educaţia nutriţională și alimentară prezintă diferite strategii cognitiv-comportamentale prin care putem să combatem plictiseala fără a apela la o creștere a consumului de alimente. *Eatingwell* este un site destinat exclusiv alimentaţiei sănătoase, dietelor speciale în diferite boli, oferind cititorilor chiar posibilitatea de a-și individualiza un plan de intervenţie (www˙catingwell. corn). Aici sunt prezentate cinci strategii prin care cititorii pot să-și echilibreze comportamentul alimentar și să nu adopte un consum crescut de alimente în situaţiile în care sunt stresaţi sau plictisiţi. înainte de toate, se recomandă să fie analizată perioada prin care trec, dar și stările emoţionale și comportamentele adoptate în ultimul timp. Prin acest *auto-screening* se identifică gradul de stres, natura activităţilor, nivelul de plictiseală resimţit, momentele în care apare plictiseala sau alte dispoziţii negative et[. Scopul lor este de a dezvolta conștiinţa de sine – mai exact, conștientizarea emoţiilor, comportamentelor și interacţiunilor cu care ne confruntăm în ultima perioadă de timp. Cele cinci strategii, prezentate de nutriţionistul Younkin (2020), prin care putem evita/opri creșterea consumului de alimente în perioadele cu dispoziţii negative sunt:

*realizarea unui set de exerciţii de respiraţie* – este evidenţiată importanţa exerciţiilor de respiraţie realizate timp de două-trei minute în momentele de plictiseală sau stres, fiind subliniată și importanţa unor pauze de „oxigenare”, de a ieși realmente afară (pe balcon, terasă, în curte, în parc et[.);

*întocmirea unei liste cu activităţi plăcute* – identificarea unui șir de sarcini/activităţi atât productive, cât și de

natură distractivă sau de recreere va ajuta la întreruperea relaţiei plictiseală-gustare, făcând ceva care ne ghidează cognitiv către altă acţiune, evitând dorinţa de a lua o gustare;

1. *practicarea unor exerciţii/activităţi fizice* – sunt amintite aici atât scurtele materiale video cu exerciţii fizice, disponibile online, dar și pe diferite aplicaţii, cât și activitatea fizică sistematizată;
2. *asigurarea unui mediu suportiv* – această strategie face referire la înlocuirea gustărilor nesănătoase cu cele hipocalorice, sănătoase și nutritive; acasă, la birou sau în alte locuri în care avem micile depozite cu *snacks-uri* („ronţăieli", cum le mai numim noi) este bine să facem curat și să le înlocuim cu gustări sănătoase;
3. *adoptarea unor mese echilibrate și a unui program de somn odihnitor*se recomandă un *combo* din fibre, proteine și grăsimi sănătoase care ne păstrează senzaţia de saţietate pe o perioadă mai lungă de timp, iar programul de odihnă este necesar să cuprindă cel puţin șapte-opt ore de somn pentru persoanele adulte și nouă-zece ore de somn pentru copii și adolescenţi.

Observăm că strategiile menţionate de Younkin (2020) sunt centrate pe managementul comportamental, cu aplicabilitate atât ca intervenţie, cât și ca prevenţie. Atunci când creșterea consumului de alimente apare sporadic (în situaţii de stres sau plictiseală), acest comportament nu este considerat problematic, în schimb atunci când acesta devine un obicei și se întinde pe o perioadă mai lungă de timp, apare riscul de creștere în greutate sau de apariţie a diferitelor probleme de sănătate (www˙catingwell˙com). La finalul articolului, autoarea face trimitere și la câteva strategii cognitive, afirmând că, înainte de a duce mâncarea la gură, trebuie să ne oprim și să ne întrebăm de ce simţim nevoia de a mânca. Dacă răspunsul este pentru că suntem plictisiţi sau stresaţi, atunci trebuie să mâncăm o cantitate foarte mică din acele gustări și să ne căutăm alte activităţi prin care să ne relaxăm (în cazul în care suntem stresaţi) sau să ne

activăm (dacă suntem plictisiţi). Aceste demersuri sunt pentru a conștientiza propriile comportamente și pentru a raţionaliza decizia în urma căreia alegem să mâncăm. Toate aceste demersuri comportamentale și cognitive sunt cu scopul de a identifica dacă mâncatul este influenţat sau nu de natura emoţiilor noastre.

Un articol publicat online de echipa clinicii Mayo, „Weight loss: Gain control of emoţional cating" (2020), începe chiar așa: „Câteodată, pofta cea mai mare de a mânca ceva bun lovește chiar atunci când te afli în cel mai slab moment din punct de vedere emoţional". Scopul renunţării la mâncat în momentele de dispoziţii emoţionale negative este de a redobândi echilibrul personal, de a prelua controlul asupra propriilor dorinţe, redobândind, astfel, un comportament alimentar echilibrat și sănătos. Mayo Clinic, o instituţie sanitară specializată pe nutriţie, dietă și alimentaţie sănătoasă, prezintă pe site-ul său câteva strategii prin care cititorii pot opri consumul de alimente ca mecanism de *copingând* situaţii emoţionale dificile (www˙mayoclinic˙org). Ca declanșatoare ale creșterii consumului de alimente sunt enumerate următoarele situaţii: conflicte în cadrul relaţiilor sociale, locul de muncă sau alţi factori stresori, presiunea financiară, problemele de sănătate, sentimentul de singurătate et[. în ceea ce privește lista recomandărilor prezentate în „Weight loss: Gain control of emoţional cating" (2020), am regăsit strategii pe care le-am enumerat mai sus, adăugând, în continuare, doar cele care completează lista:

— *Întocmirea unui jurnal alimentar* – notarea alimentelor consumate, a cantităţii alimentelor, ora la care a avut loc masa/gustarea, cum ne-am simţit în timpul mesei și cât de flămânzi am fost; astfel, vom observa un pattern pe care l-am dezvoltat în timp, definindu-ne comportamentul alimentar și asocierea acestuia cu emoţiile simţite în acele momente;

— *Verificarea senzaţiei de foame reală* – este important să ne răspundem dacă foamea noastră este

fizică sau emoţională; dacă am luat masa nu de mult timp, iar stomacul nu ne transmite semnale zgomotoase, atunci probabil nu ne este foame și trebuie să-i oferim poftei timp să dispară;

— *Evitarea privării totale* – în momentele în care constatăm că am luat în greutate datorită dereglării comportamentului alimentar ca răspuns la diferite dispoziţii emoţionale, avem tendinţa/dorinţa/acţiunea de a ne limita aportul caloric, de a elimina alimentele de care ne este foarte poftă. Recomandarea specialiștilor este de a consuma o cantitate satisfăcătoare de alimente sănătoase, bucurându-ne ocazional de gustări de care avem poftă, dar în cantităţi mai mici;

— *Să învăţăm din greșeli* – dacă avem un episod în care am crescut consumul de alimente generat de dispoziţii negative, nutriţioniștii ne recomandă să ne iertăm și să începem ziua următoare încrezători; astfel, vom învăţa din greșeli, încercând să crcăm un plan prin care să evităm sau să prevenim creșterea consumului de alimente în momentele de dispoziţii emoţionale negative.

Adesea, sursele care generează diferite strategii sau planuri nutriţionale încurajează autodisciplina alimentară, dar în momentul în care propriile strategii și resurse sunt epuizate, este recomandată consultarea unui specialist. în practica personală, în calitate de psiholog școlar, am observat în rândul tinerilor (liceeni, în speţă) o creștere a dependenţei de nutriţionist, coach, trainer sau alte forme de specialiști în dezvoltarea unui stil alimentar sănătos. Aceste programe foarte bine stabilite, cu ore exacte, cu cantităţi și componenţă nutriţională bine definite, împletite cu activităţi sportive, exerciţii fizice individualizate oferă rezultate rapide. Beneficiarii depun eforturi mari să-și schimbe stilul și comportamentul alimentar de la o zi la alta, conform celor transmise de specialistul consultat. Există riscul ca, dacă schimbările apar doar în comportamentul alimentar și nu și în stilul de viaţă adoptat, revenirea la consumul crescut de alimente (generat de plictiseală sau stres) să apară imediat ce dieta

sau programul prescris se încheie. Astfel, doresc să evidenţiez (așa cum au concluzionat cercetările descrise în prima parte) factorii care generează creșterea consumului de alimente și intervenţia asupra acelor factori. Dacă te plictisești des, activează-te; dacă ești stresat, odihnește-te; dacă ești singur, caută companie; dacă ești furios, comunică cât mai asertiv sau eliberează-ţi furia printr-un sport; dacă ești trist, caută activităţi manuale care îţi fac plăcere și te validează et[. Adevărul este faptul că pentru toate aceste alternative ale comportamentului alimentar e nevoie de voinţă și motivaţie, este nevoie să ieșim din zona de confort.

Într-o publicaţie editată recent, împreună cu mai mulţi specialiști, am abordat o serie de zece teme de interes pentru tinerii de azi, construind, astfel, un set de aplicaţii practice prin care adolescenţii să-și (re) dobândească echilibrul personal. Tinerii au nevoie de repere pentru a putea conștientiza emoţiile, trăirile sau reacţiile comportamentale. Un astfel de reper am construit pentru a-i ajuta pe tineri să-și autoevalueze trei dimensiuni importante în starea de bine (Drugaș, 2021, p. 35):

Analizează situaţiile Semnalele din ultimele șase de alarmă săptămâni

Am fost mulţumit… e…

În 012345 0,1,2 → Caută ajutor!

de mine?

Stările de tristeţe o.

e e? 0 1 2 3 4 5 3,4,5 → Caută ajutor!

au fost frecvente?

Interacţiunile sociale au fost 0 1 2 3 4 5 0,1,2 → Caută ajutor!

mulţumitoare?

Concluziile autoevaluării:

Adolescenţa este o etapă de vârstă caracterizată de furtuni emoţionale, ceea ce poate facilita apariţia plictiselii sau a stresului în momente neașteptate și repetitive. Cu cât învăţăm tinerii mai devreme despre ce înseamnă echilibrul și starea de bine, dar mai ales cum se

dobândește ea, cu atât mai repede vor scădea riscul apariţiei plictiselii sau a gestionării ei disfuncţionale. în demersul de învăţare a procedeelor de creștere a stării de bine recomandăm completarea structurii alăturate (Drugaș, 2021, pp. 36 – 37):

Stările emoţionale specifice influenţează diferit comportamentul alimentar. Plictiseala este una dintre acele stări emoţionale pentru care e nevoie de o doză mai mare de efort ca să fie combătută într-un mod adaptativ. O persoană plictisită este pasivă, cu o capacitate volitivă scăzută, așteaptă un factor extern care să o activeze, să o distreze, ceea ce favorizează atenţia către micile (sau marile) gustări delicioase pe care le are la îndemână. Satisfacţia sau plăcerea este însă

Dimensiunea urmărită

Pentru acest lucru îmi propun:

a. Raportul activitate-odihnă de pe parcursu zile:

(colorează cu roșu intervalul orar activ, iar cu intervalul orar destinat odihnei)

dimineaţa amiaza seara

*calitat* 7.00 8.00 9.00 10.00 11.00 12.00 13 – 00

*ea* 15.00 16.00 17.00 18.00 19.00 20.00 21.00 ore acti

*somnului* de odihnă ore active

b. Ora de culcare (seara): Ora de t (dimineaţa):

*mișca* Zilele pentru sport/mișcare vor fi (încercuiește

*rea fizică* Ma Mi J V S D Să am momente de introspecţie:

*intros* *rea* – după ce termin orele (în timpul orel

*pecţia,* odihnă);

*meditai* — Seara înainte de culcare.

*nutriţi* Să introduc în alimentaţie următ

*a* legume/fructe:

*relaţii*

*le* *cu* să mă văd mai des cu:

*sănătoase*

*ceilalţi*

PLICTISEALA ȘI COMPORTAMENTUL ALIMENTAR

de scurtă durată, fapt care de cele mai multe ori duce la repetarea ei pentru a lega momentele de plăcere unele de altele. Acesta este cercul vicios creat între plictiseală și comportamentul alimentar hedonic. Pentru a rupe cercul vicios este nevoie de tot efortul nostru ca să adoptăm un stil de viaţă activ, care să ne ofere un sentiment de validare personală, de utilitate și de control asupra impulsurilor. Comportamente alimentare nesănătoase generate de plictiseală (sau alt declanșator) dezvoltă adesea supraalimentaţia ce se manifestă printr-o obsesie pentru mâncare. în momentul în care ajungem în acest punct considerăm imp˘crios necesară restricţionarea severă a mâncării. Trecerea de la obsesie pentru mâncare la restricţionarea severă a acesteia duce la apariţia frustrării și crește riscul de a reveni la supraalimentaţie. De aceea adoptarea unui comportament alimentar echilibrat este obligatoriu necesar să fie însoţită de o echilibrare personală, o redobândire a unui stil de viaţă sănătos, activ, care să ne ofere acele sentimente de împlinire personală menţionate mai devreme.

Capitolul 9

Plictiseala cronică – predictor al depresiei

Contexte clinice ale instalării plictiselii

Comportamentele disruptive ale adolescenţilor au făcut de mult timp parte din aria de interes a clinicienilor. Pe măsură ce psihiatria și psihologia ˘s-au dezvoltat împreună, ˘s-au conturat și au fost descrise diferite tulburări care au fost asociate copilăriei, deși, în mod natural, erau specifice vârstelor adulte.

Un exemplu de astfel de tulburări sunt cele care fac parte din grupa tulburărilor depresive. în DSM-5 sunt menţionate nu mai puţin de opt tulburări care intră în această categorie: tulburarea cu perturbare afectivă de tip disruptiv, tulburarea depresivă majoră, tulburarea depresivă persistentă, tulburarea disforică premenstruală, tulburarea depresivă indusă de substanţe sau medicamente, tulburarea depresivă secundară unei afecţiuni medicale, altă tulburare depresivă specificată,

respectiv tulburarea depresivă nespecificată. La copii, tulburările depresive se manifestă oarecum diferit faţă de vârsta adultă – tristeţea, starea depresivă și apatia, stări la care ne gândim atunci când încercăm să caracterizăm tulburările depresive, se manifestă mai mult sub forma disforiei și iritabilităţii (Huberty, 2012).

Pentru că tulburările psihice asociate copilăriei prezintă un tablou clinic cu anumite specificaţii distincte faţă de manifestările tulburărilor la vârsta adultă, este necesară abordarea lor prin intermediul unor aspecte care ies în evidenţă în perioada de dezvoltare. Unul dintre aceste aspecte este plictiseala. Există o serie de elemente legate de plictiseală care ar trebui să stârnească atenţia oricărui clinician, Strângaris (2016) identificând următoarele:

Plictiseala se asociază cu psihopatologia: adiţional faptului că plictiseala clinică este un simptom al disforiei, ea pare să fie un predictor al depresiei și delincvenţei pentru adolescent. în același timp, plictiseala este una dintre explicaţiile iniţierii comportamentelor de consum de substanţe la copii;

Plictiseala este o stare distinctă: poate fi ușor delimitată de alte emoţii negative disfuncţionale, prin urmare efectele ei pot fi urmărite cu mai multă ușurinţă;

Plictiseala reprezintă prototipul unei categorii de emoţii neglijate: când ne referim la o serie de stări emoţionale precum starea de gol interior, nu reușim să le surprindem ca note distincte într-o tulburare, ci mai degrabă le tratăm în ansamblu. Asemenea stării de gol interior, și plictiseala reprezintă o stare care poate justifica interes clinic, însă la ora actuală face parte din categoria emoţiilor bagatelizate în economia diagnosticului;

1) Plictiseala se află la intersecţia dintre mai multe procese psihice: nu putem să încadrăm plictiseala într-o proporţie de 100% în categoria afectelor. Alte procese psihice, printre care și atenţia, joacă un rol important în explicarea apariţiei acesteia;

2) Plictiseala reprezintă un stimul pentru activitate: datorită caracterului ei nedorit, plictiseala poate reprezenta un semnal important pentru individ în vederea conștientizării necesităţii de a fi angrenat în diverse activităţi.

Având în vedere aceste elemente, putem admite faptul că plictiseala sau sindromul de *boredom* poate justifica fără nicio problemă interesul clinic. Dacă plictiseala poate fi abordată dintr-o perspectivă clinică, atunci și contextul în care ea apare necesită atenţia specialistului. Autorii care ˟s-au concentrat asupra etiologici plictiselii au arătat că inatenţia, hiperactivitatea, impulsivitatea și funcţionarea executivă precară prezic înclinaţia înspre plictiseală (Gerritsen *et al.,* 2014). Chiar dacă studiul amintit ˟s-a rezumat la preluarea elementelor de diagnostic pentru ADHD în vederea explicării plictiselii, el ne arată un context clinic în care se poate instala sindromul de plictiseală *(boredom)*. Cunoaştem faptul că ADHD se manifestă la adolescenţi inclusiv prin stări de plictiseală (mai ales atunci când sunt nevoiţi să se concentreze asupra unei anumite sarcini care presupune mobilizarea resurselor cognitive), iar cei patru factori amintiţi explică motivul pentru care apare starea de plictiseală.

Alţi autori consideră că este necesară realizarea unei distincţii pentru stabilirea contextului în care apare plictiseala: astfel, se vorbește despre plictiseală ca trăsătură individuală și plictiseală ca stare ocazională, situaţională. Din acest model, plictiseala apare în funcţie de doi factori care acţionează independent, nu în interacţiune, anume caracteristicile situaţiei și înclinaţia persoanei înspre plictiseală. Am văzut mai sus că hiperactivitatea, inatenţia, impulsivitatea și funcţionarea executivă slabă prezic apariţia înclinaţiei înspre plictiseală. Dacă aceste elemente sunt acompaniate de o situaţie care încurajează plictiseala, riscul de *boredom* este atins (Mercer-Lynn, Bar, Eastwood, 2014).

Nu în ultimul rând, din perspectiva psihologiei

personalităţii, plictiseala apare la copiii și adolescenţii care au anumite profiluri specifice în materie de *coping* împotriva plictiselii. Astfel, ˇs-a observat că adolescenţii care la școală evită acele sarcini pe care la consideră plictisitoare în locul abordării lor dintr-o altă perspectivă sunt predispuși la dezvoltarea plictiselii și în alte arii. Acest grup a fost denumit generic *Evaders* („Cei care evadează”). Dintre toate grupurile, acesta a fost cel mai puternic asociat cu apariţia plictiselii (Daniels, Tze, Goetz, 2015).

Plictiseala ca precursor al depresiei

Majoritatea pacienţilor cu tulburări psihice raportează nivele semnificative de plictiseală. Unele studii susţin că acest lucru apare din pricina pierderii sensului pe care pacientul psihiatric îl are vizavi de relaţii calitative sau experienţe plăcute de viaţă. Acest lucru pare să interfereze negativ cu capacitatea sa de a se reintegra în societate (Steele *et al.,* 2013).

În cazul copiilor, literatura de specialitate arată că plictiseala poate să facă parte din arealul manifestărilor premorbide ale depresiei. De exemplu, plictiseala și depresia sunt puternic asociate. Acest lucru se datorează nevoii de stimulare pozitivă de care nu beneficiază nici pacienţii depresivi, nici persoanele care susţin că se plictisesc. Dacă, în cazul depresiei, pacientul prezintă pierderea interesului pentru activităţile de zi cu zi care înainte îi ofereau o bună dispoziţie, cel care se plictisește caută în activităţile externe o întărire pozitivă, pe care nu reușește însă să o găsească (Goldberg, Danckert, 2013).

Studiile longitudinale asupra copiilor și adolescenţilor arată că plictiseala joacă un rol important în explicarea depresiei apărute la vârsta adultă. Bineînţeles, o serie de factori variază împreună cu plictiseala în prezicerea depresiei. De pildă, Spaeth, Weichold și Silbereisen (2015) au demonstrat că dispoziţiile individuale (înţelese ca activităţi zilnice) și calitatea relaţiilor interpersonale sunt corelate puternic negativ cu plictiseala percepută de către copil. Astfel, un număr

semnificativ de activităţi zilnice în care copilul este angrenat (de bunăvoie) și relaţii bune vizavi de părinţi, colegi de școală sau chiar profesori pot reduce semnificativ plictiseala. Totuși, în cazul în care acești factori nu sunt prezenţi la copil și plictiseala se instalează, ea devine un predictor al depresiei. Autorii explică rezultatele studiului lor apelând la mecanismele cognitive care stau la baza plictiselii: plictiseala este un rezultat al unor procese cognitive (precum atenţia și memoria) încetinite, același lucru fiind valabil și în cazul tulburărilor depresive. Practic, prin intermediul plictiselii (și al celorlalţi factori anterior menţionaţi), copilul este expus la un mecanism similar depresiei.

În același timp, plictiseala mediază relaţia dintre folosirea problematică a telefonului mobil și depresie. întrucât era tehnologiei vine cu provocările proprii în materie de sănătate mintală, există studii care arată că, la adolescenţi, comportamentele asociate unei folosiri problematice a telefonului mobil care sunt mediate de plictiseală reprezintă un precursor al depresiei. Explicaţia acestei legături indirecte este dată tot de mecanismele similare ale plictiselii și depresiei: atât una, cât și cealaltă presupun dificultăţi atenţionale, afecte negative experimentate și comportamente contraproductive. în plictiseală, dificultăţile de la nivelul atenţiei generează o stare inconfortabilă afectiv; lipsa intervenţiei și mobilizării atenţiei duce la perceperea sarcinii ca fiind una plictisitoare, moment în care apare dispoziţia negativă, ce alimentează la rândul ei deficienţele atenţionale. Similar, în depresie, factorul cognitiv favorizează lipsa concentrării și evitarea continuă, alături de tendinţele de izolare socială (Elhai *et al.,* 2018).

O altă legătură identificată de autori între depresie și plictiseală este prin intermediul sensului perceput al vieţii. Acest aspect a fost studiat vizavi de adolescenţii traumatizaţi sau care au experimentat în calitate de martori o traumă în primii ani ai existenţei lor. în cazul acestor adolescenţi, plictiseala a fost un predictor al

depresiei la vârsta adultă prin intermediul unui scop perceput cu privire la viaţă. Din acest punct de vedere se conturează din ce în ce mai mult rolul factorilor cognitivi și ai stilului de gândire în explicarea plictiselii ca precursor al depresiei. Mai mult decât atât, datele sugerează că atât depresia, cât și plictiseala au anumite cauze comune – micile scăpări de memorie de zi cu zi și problemele de atenţie pot genera plictiseala în legătură cu anumite sarcini, însă în același timp pot contribui la dezvoltarea unor gânduri care să stea la baza dispoziţiilor negative asociate depresiei (Goldberg *et al.,* 2011).

Plictiseala ca manifestare a depresiei la copii și adolescenţi

Abordarea clinică a depresiei aduce câteva lămuriri interesante despre efectele ei asupra comportamentelor copiilor și adolescenţilor. Așa cum am văzut în paragrafele precedente, există anumite particularităţi care fac din plictiseală un predictor al depresiei. în acest context, se ridică următoarea întrebare: cum se manifestă plictiseala în cadrul depresiei la copii? Pentru a răspunde la această întrebare, suntem nevoaţi să ne uităm într-o linie foarte generală la tabloul clinic specific uneia dintre tulburările depresive și specificul ei de manifestare în rândul copiilor.

Plictiseala poate fi considerată fără nicio rezervă un simptom în cadrul tabloului clinic specific depresiei la copii și adolescenţi. Gundogdu și colaboratorii săi (2019) arată că adolescenţii sunt predispuși să dezvolte, în cazul diagnosticării cu o tulburare depresivă, simptome precum iritabilitate, probleme de conduită și plictiseală.

Conform DSM-5, un copil poate fi diagnosticat cu un episod depresiv major în momentul în care, pentru cel puţin două săptămâni, sunt observate o serie de simptome cum ar fi: dispoziţie iritabilă în cea mai mare parte a zilei, pierderea interesului pentru joacă sau alte activităţi, incapacitatea de a atinge greutatea așteptată, insomnie sau hipersomnie, agitaţie sau lentoare, lipsa concentrării, gânduri de inutilitate acompaniate de sentimente de vinovăţie. în unele cazuri severe pot apărea și ruminaţiile de moarte (APA, 2013).

O prezentare comparativă a modului în care se manifestă episodul depresiv major la copii și adolescenţi arată că plictiseala este un simptom specific al tulburării la copiii cu vârste între 9 și 12 ani. Cercetările arată că, în această perioadă de dezvoltare, copiii depresivi raportează cele mai ridicate niveluri de plictiseală alături de alte simptome, precum stima de sine scăzută, vinovăţia, lipsa speranţei pentru viitor, dar și dorinţa de a fugi de acasă sau frica de moarte (Dopheide, 2006).

Ţinând cont de aceste elemente, plictiseala este asociată cu o serie de comportamente în cadrul depresiei la copii și în special la adolescenţi. Astfel, plictiseala în cadrul depresiei conduce la folosirea problematică a telefonului mobil sau al device-urilor electronice. Adolescenţii cu niveluri ridicate de plictiseală sunt mai predispuși la un consum problematic de *social media,* comparativ cu cei care au niveluri scăzute de plictiseală percepută. Adolescenţii depresivi se angajează în astfel de comportamente problematice prin prisma faptului că emoţiile negative generate de plictiseală activează dorinţa acestora de a se relaxa sau de a căuta un resort unde să-și poată gestiona problemele prin evitare. Acest resort le este garantat de spaţiul virtual, care poate deveni un stimul suficient de puternic pentru ei în vederea înlocuirii activităţilor care implică participarea în viaţa reală (Biolcaţi, Mancini, Trombini, 2018).

Mai mult decât atât, plictiseala conduce adolescentul la comportamente asociate consumului problematic de alcool. Adolescenţii depresivi care prezintă niveluri semnificative de plictiseală consumă alcool într-o proporţie semnificativ mai mare comparativ cu adolescenţii care nu declară că se plictisesc. Acest comportament este explicat de dorinţa lor de a căuta experienţe noi în contextul hipoprosexiei și al creșterii pragului senzorial, elemente specifice depresiei. Interesant este că adolescentul depresiv care declară că e plictisit nu are tendinţa de a se angaja în comportamente legate de consumul de droguri. Acesta apare ceva mai târziu, la adulţii care

experimentează stări asociate plictiselii (Biolcaţi, Mancini, Trombini, 2018).

Plictiseala poate fi suprapusă la copii peste pierderea interesului faţă de activităţi care înainte produceau plăcere. Unele studii vorbesc despre conceptul de plictiseală cronică la copiii sau adolescenţii depresivi. Descrierea plictiselii cronice este similară cu al doilea criteriu operaţional de diagnosticare a episodului depresiv major, însă se manifestă într-o formă specifică perioadei de vârstă din copilărie sau adolescenţă timpurie. O modalitate utilă prin care se poate compara plictiseala normală cu plictiseala din depresie la adolescenţi și copii este următoarea: la copiii non-depresivi, plictiseala este tranzitorie, apare de puţine ori și niciodată nu implică schimbări radicale de comportament faţă de funcţionarea obișnuită; la copiii depresivi, plictiseala este una persistentă, în pofida caracterului episodic al tulburării depresive, și este marcată de schimbări semnificative în comportament faţă de modul obișnuit (Rey, Hazell, 2009).

Adiţional formelor comportamentale ale plictiselii din cadrul tabloului clinic al depresiei la copii și adolescenţi, plictiseala generează și anumite stări afective care intră tot sub incidenţa semnelor și simptomelor depresiei la categoria de vârstă amintită. Astfel, când vorbim despre plictiseală la adolescenţi și copii depresivi, vorbim despre sentimente asociate singurătăţii, neajutorării, senzaţiei de gol sau vid interior, pierderii interesului faţă de activităţi care până la acel moment erau căutate de adolescent sau senzaţiei de copleșire. Plictiseala pare să fie inclusiv o stare acuzată în mod direct de copiii sau adolescenţii depresivi (Bargdill, 2019).

Dincolo de plictiseala văzută ca un simptom al depresiei la copii și adolescenţi, aceasta mai poate fi o expresie a unor stări sau semne care intră în tabloul clinic din depresie. Astfel, pentru mulţi copii sau adolescenţi, plictiseala este, de fapt, exprimarea altor elemente, cum ar fi durere, ameţeală, oboseală sau presiune interioară. Practic, copiii conceptualizează elementele specifice

depresiei, precum cele descrise anterior, sub forma plictiselii, element pe care îl raportează (Rey, Hazell, 2009).

Tehnici de prevenire a plictiselii în rândul copiilor și adolescenţilor

S-a observat că înclinaţia spre plictiseală este legată de eficienţa individului în a-și urmări scopurile setate. Prin urmare, apariţia plictiselii este facilitată acolo unde individul nu reușește sau nu are resursele necesare să-și urmărească propriile scopuri. Incapacitatea individului de a-și urmări scopurile reprezintă o abilitate redusă de autoreglare și de mobilizare a resurselor interioare în vederea atingerii acelor scopuri (Struk, Scholer, Danckert, 2016).

Aplicând aceste lucruri în contextul abordării clinice a plictiselii la copii, prevenţia ei ar trebui să se focalizeze pe încurajarea setării scopurilor indiferent de context și gestionarea judicioasă a resurselor de care individul dispune în vederea atingerii lor. Anticipând faptul că jocul va fi, probabil, cel mai ușor cadru în care vom putea preveni plictiseala la copil, încurajarea stabilirii unor scopuri clare faţă de sine în cadrul jocului poate să-i deschidă noi perspective cu privire la modul de desfășurare al lucrurilor și, mai mult decât atât, îl poate expune la un stil de gândire funcţional pentru contextele exterioare jocului.

Adiţional metodei ludice, cunoaşterea elementelor care conduc înspre plictiseală poate fi de un real folos în vederea prevenirii acesteia la copii și adolescenţi. în context școlar ˇs-au identificat nu mai puţin de opt factori care sunt consideraţi precursori ai sindromului de plictiseală *(boredom).* Cei opt factori sunt enumeraţi de Daschmann, Goetz și Stupnisky (2011) în felul următor: *monotonia, lipsa semnificaţiei, costurile oportunităţii, lipsa solicitării individului, suprasolicitarea individului, lipsa implicării, dezaprobarea profesorului, plictiseala generalizată.* Factorii amintiţi au fost studiaţi în context școlar pentru copii și adolescenţi.

Fiecare dintre cei opt factori amintiţi au fost derivaţi din studii empirice care analizează fie influenţa lor asupra copiilor în determinarea apariţiei plictiselii, fie asocierea lor cu plictiseala în activităţile de zi cu zi ale copiilor. De exemplu, monotonia ˟s-a dovedit a fi atât un corelat al plictiselii, cât și un precursor al ei, întrucât monotonia percepută limitează interesele copilului de a căuta o varietate mai largă de stimulare exterioară (Fiske, Maddi, 1961). Pe de altă parte, perceperea unui scop precis pentru o anumită activitate (școlară sau extrașcolară) a corelat negativ cu plictiseala la copii și adolescenţi. Unii autori au identificat faptul că perceperea lipsei de sens a unei activităţi de către copil este un precursor și mai puternic al plictiselii, comparativ cu monotonia activităţii (Robinson, 1975).

Cu alte cuvinte, chiar dacă este monotonă, o activitate poate preveni apariţia plictiselii dacă are un sens bine conturat și delimitat pentru copil. Bineînţeles, perceperea scopului este tributară stadiului de dezvoltare cognitivă la care a ajuns copilul. Cunoaştem din taxonomia lui Piaget faptul că abilităţile necesare pentru acordarea de sens și pentru căutarea acestuia încep în perioada preoperatorie, însă se concretizează în etapa operaţiilor concrete, moment în care copilul este capabil să aibă o structură logică a gândirii, să-și înţeleagă emoţiile mai bine și să-și dorească să înţeleagă motivele din spatele implicării lui într-o activitate sau alta. Astfel, prevenţia plictiselii ar putea îmbrăca forma acordării de semnificaţie, mai ales în context școlar.

Intervenţia în cazul plictiselii ca formă a depresiei

Paragrafele anterioare au prezentat câteva posibilităţi de prevenţie a plictiselii pornind de la anumite precursoare ale sale, identificate de literatura de specialitate. Chiar dacă accentul nu a fost pus pe latura clinică, ci, mai degrabă, pe una educaţională, putem să vedem și prin această abordare caracterul versatil al plictiselii și dificultatea sarcinii de a o plasa într-o singură categorie. în finalul acestui capitol vom aborda plictiseala

din perspectiva tulburărilor depresive, pentru a vedea modalitatea prin care ea se poate aborda în cadrul managementului terapeutic al tulburării copilului sau adolescentului.

Abordarea terapeutică a tulburărilor depresive la copii este deseori o sarcină dificilă. în primul rând, tulburările depresive îmbracă și forma fricii la copii; prin urmare, vor fi caracterizaţi de o stare de evitare continuă. în condiţiile în care comportamentele de evitare sunt integrate în structura de personalitate a copilului, sarcina devine cu atât mai dificilă, întrucât ei vor evita activ contactul cu terapeutul și cu sarcinile acestuia. în al doilea rând, copiii percep o disociere faţă de lumea interpersonală în contextul episoadelor depresive. Dificultatea de a întemeia o relaţie terapeutică trainică crește în acest sens (M℄˟Cullough, Clark, 2017).

Totuși, studiile au dovedit eficacitatea anumitor abordări terapeutice în gestionarea depresiei la copii și adolescenţi. Unele dintre ele abordează și problema plictiselii pe care ei o raportează, integrând-o cu succes în protocoale de tratament bine stabilite. Una dintre metodele folosite este dată de conceptul de *serious games* (jocuri serioase). Metoda *serious games* se folosește de tehnologie pentru a remite simptomatologia depresivă la copii și adolescenţi pornind de la teoria cognitiv-comportamentală a depresiei, prin gestionarea plictiselii. Gestionarea ei se face prin jocuri video construite într-un mod în care deprivarea senzorială pe care copiii au experimentat-o până atunci în contextul sindromului de plictiseală (*boredom)* să fie înlocuită cu o stimulare externă funcţională. Pentru a-și atinge scopurile, jocurile serioase se folosesc de o interfaţă similară cu cea a jocurilor video tradiţionale ca să fie suficient de interesante pentru copil, însă ele sunt concepute în funcţie de anumite teorii și după metodologii precise, bazate pe studii și date empirice, astfel încât copilul să reușească să înveţe tehnicile de restructurare necesare pentru depășirea problemelor afective pe care le prezintă (Zayeni,

Raynaud, Revet, 2020).

Wouters, Pass și van Merrienboer (2008) arată că jocurile serioase construite pe baza teoriei CBT propun copilului sarcini graduale pe parcursul lor, sarcini care cresc în dificultate și care devin mai motivante pe măsură ce copilul reușește să le depășească. Jocurile îşi propun să gestioneze nivelurile ridicate de plictiseală ale copilului depresiv prin abordarea atenţiei sale – autorii au observat că aceștia rămân conectaţi la joc la un nivel intens, iar atenţia lor nu fluctuează. în același timp, prin sarcinile graduale, copilul reușește să depășească acea barieră dată de incapacitatea de a se concentra și este expus, gradual, la gestionarea resurselor atenţionale în vederea completării diferitelor stagii din joc.

Un exemplu concret de joc serios folosit și pentru gestionarea plictiselii în cadrul protocoalelor terapeutice ale depresiei la copii și adolescenţi este SPARX. Jocul plasează copilul într-o lume virtuală tridimensională, formată din șapte tărâmuri. Fiecare tărâm necesită aproximativ 30 – 40 de minute pentru completare (observăm cum structura jocului este bazată pe organizarea ședinţelor propriu-zise de psihoterapie CBT pentru abordarea depresiei la copii și adolescenţi).

La început apare un ghid care îl introduce pe copil în lumea virtuală, dându-i mai apoi posibilitatea să îşi creeze propriul avatar. Prima sarcină majoră pe care avatarul copilului o are de făcut în joc este să învingă personajele *GNATS* (*JJloomy Negative Automatic Thoughts*-Gândurile Automate Negative Sumbre) care zboară înspre avatarul copilului și-i spun lucruri precum „n-ai nicio valoare”. Jocul continuă cu diferite abordări CBT ale depresiei în fiecare tărâm prin care avatarul trece. Jocuri serioase de tipul SPARX sunt de un real folos pentru clinicienii care vor să ajute copilul să-și gestioneze problemele emoţionale și care prezintă niveluri ridicate de plictiseală. Așa cum am văzut mai sus, plictiseala este asociată cu niveluri semnificative de inatenţie, iar acest lucru poate fi un impediment serios în psihoterapia clasică. Totuși, jocurile

video de acest fel reușesc să controleze eficient problemele atenţionale generate de plictiseală și ţin copilul conectat la lumea virtuală, care are ca scop principal, de fapt, restructurarea sa cognitivă și ameliorarea situaţiei sale clinice. Studiile de profil arată că SPARX are o eficacitate demnă de luat în calcul în ceea ce privește remiterea simptomatologiei depresive și anxioase la copii după trecerea lor prin cele șapte tărâmuri ale jocului (Merry *et al.,* 2012).

O altă metodă folosită în gestionarea plictiselii pentru copiii care prezintă simptomatologie specifică tulburărilor depresive este dată de intervenţiile centrate pe activitatea fizică. De data aceasta, punctul central este mutat de pe transpunerea copilului în lumea virtuală pe ancorarea sa în realitate pe baza activităţilor fizice. Practic, copiii sunt încurajaţi, în contexte prielnice, să practice anumite exerciţii fizice sub îndrumarea unui profesor sau a unui instructor. Această metodă a fost încercată ca un răspuns la costurile ridicate ale psihoterapie! pentru tratarea depresiei la copii și adolescenţi, în ciuda eficienţei sale în multe rânduri. în același timp, metoda exerciţiilor fizice vine și ca o alternativă la farmacoterapia depresiei la copii, care deseori și-a dovedit ineficienţa (Brown *et al.,* 2013).

Rezultatele terapiei bazate pe exerciţii fizice a îmbunătăţit semnificativ nivelurile de plictiseală raportate de copiii depresivi, alături de alte simptome specifice depresiei. Autorii explică rezultatele făcând apel la schimbările neurobiologice care apar în timpul activităţilor fizice și care au efecte în ceea ce privește evaluarea stimei de sine prin intermediul autoeficacităţii percepute în sarcina fizică (Brown *et al.,* 2013).

Dintr-o perspectivă cognitiv-comportamentală, exerciţiile fizice pot explica remiterea simptomatologiei depresive și prin intermediul rolului pe care îl au senzaţiile fizice în depresie. De pildă, copiii care prezintă un specific anxios al episodului depresiv major vor învăţa să recunoască senzaţiile de *arousal* specifice anxietăţii prin

intermediul exerciţiilor fizice – creșterea pulsului și a respiraţiei, oboseală fizică și așa mai departe. Recunoscând senzaţiile respective și percepându-le ca fiind normale, aceștia vor reuși să-și gestioneze anxietatea și să se focalizeze pe gândurile lor (Martinsen, 2008).

Nu în ultimul rând, nu ar trebui bagatelizate formele clasice de psihoterapie ale depresiei la copii și adolescenţi în vederea gestionării simptomelor sindromului de plictiseală *(boredoni).* Terapiile CBT sau formele de intervenţie școlară care abordează aceste probleme și-au dovedit de mult eficienţa în remiterea simptomelor depresive și, puse într-un context potrivit pentru copil, ele pot remite inclusiv stările de plictiseală acuzate de copil. Una dintre cele mai recente abordări ale terapiei cognitiv-comportamentale clasice ale depresiei la copii și adolescenţi este cea orientată pe rezilienţă. Ea presupune formarea și întărirea resurselor de rezilienţă ale copilului în faţa factorilor stresori și mai apoi punerea lor în practică prin intermediul expunerii progresive.

Intervenţiile orientate spre rezilienţă au dovedit că participantul reușește să depășească impedimentele care ţin de plictiseală în context terapeutic prin stabilirea clară a scopurilor și înţelegerea acestora, copilul fiind ajutat în acest demers și de către părinte (Ma *et al.,* 2020).

Capitolul 10

Plictiseala și starea de bine *(well-being)*

Delimitări conceptuale: starea de bine și plictiseala

A combina conceptele de „plictiseală” și „stare de bine” în aceeași formulă este deopotrivă provocator și interesant, mai ales pentru că unul are conotaţie emoţională negativă, iar celălalt conotaţie emoţională pozitivă. Vom demonstra însă că plictiseala poate aduce beneficii mentale care să ne conducă spre starea de bine și satisfacţia vieţii. Dincolo de anumite beneficii intrinsece ale stării de plictiseală (unul dintre ele fiind chiar odihna în perioadele de supra-încărcare informaţională), ideea de a scăpa de ea, de a îndepărta starea respectivă de nefericire și lipsa sensului vieţii dată de plictiseală, ne poate conduce

la starea de bine, implicit la identificarea unor noi modalităţi creative de a ne petrece timpul, de a găsi noi sensuri/scopuri în viaţă și, astfel, a atinge starea de bine necesară pentru sănătatea noastră mintală și pentru productivitatea în activitatea profesională sau personală.

Starea de bine și satisfacţia vieţii sunt elemente-cheie care stau la baza reușitei și împlinirii personale, fiind formate dintr-un repertoriu complex de elemente personale, capabile să producă schimbări sau transformări pozitive în sfera cogniţiei, a emoţiilor și a comportamentului, asupra personalităţii în ansamblu. Apariţia unei stări de bine are capacitatea să alunge acele stări tensionate și încărcate de plictiseală tocmai prin deschidere, încredere, implicare în realizarea scopului urmărit. Conceptul de *stare de bine* este considerat relevant pentru numeroase activităţi și pentru viaţa noastră în ansamblu. Există numeroase cercetări actuale multidirecţionale între starea de bine și o serie de concepte psihologice referitoare la satisfacţia vieţii, gândirea pozitivă, autoeficacitate, dar și între starea de bine și epuizare, plictiseală (Alatartseva, Barysheva, 2015). Contextul actual (pandemia de COVID-19, școală și serviciu Online) trasează noi provocări pentru fiecare dintre noi, apariţia unor stări de monotonie, plictiseală, renunţare sunt tot mai prezente tocmai pe fondul izolării de cei din jurul nostru, aspect influenţat puternic de factorii externi din ultima perioadă. în ceea ce privește starea de bine, trebuie luat în considerare faptul că tinerii și adulţii se confruntă cu multe provocări și presiuni, inclusiv așteptări academice/rezultate profesionale în creșterea, înţelegerea relaţiilor sociale și, de asemenea, transformările lor fizice și emoţionale asociate maturizării și schimbărilor. Prin urmare, această perioadă de schimbări semnificative le poate influenţa sau chiar modifica starea de sănătate și starea de bine, conducând spre instalarea unui comportament monoton, rutinier și plictiseală.

În viaţa de zi cu zi, pentru foarte multe persoane

plictiseala este receptată ca fiind o „stare de oboseală și neliniște din lipsă de interes” (Martin, Sadlo, Stew, 2006), „caracterizată prin stări de insatisfacţie, neliniște, oboseală mentală” (Eastwood *et al.,* 2012). De aici putem prelua tocmai acea stare negativă a persoanei faţă de o anumită activitate. în numeroasele cercetări realizate cu scopul definirii și analizei conceptului de plictiseală ˟s-a ajuns la două perspective: sarcinile/activităţile profesionale și caracteristicile personale. în ceea ce privește profilul activităţii profesionale, plictiseala este asociată cu repetitivitatea locului de muncă în sine, care provoacă sentimentul de plictiseală la oameni. Din cealaltă perspectivă, probabilitatea apariţiei plictiselii atunci când un individ este expus la stimuli monotoni pentru o anumită perioadă de timp este considerată caracteristică personală. Cu cât activitatea profesională este mai monotonă, cu atât un individ va experimenta plictiseala la locul de muncă. Atunci când ne uităm spre cauzele care provoacă plictiseala, acestea pot fi de trei tipuri: natură afectivă, cognitivă și comportamentală. Plictiseala poate fi privită și ca un sentiment personal neplăcut din cauza lipsei de stimulare sau ca o emoţie la locul de muncă ce se atașează la simptome precum trecerea lentă a timpului, frustrarea și neliniștea fizică (Larson, Richards, 1991).

Pekrun și colegii săi (2010) analizează conceptul de plictiseală pornind de la zona proceselor de reglare emoţională, astfel încât aceasta este privită într-un mod în care e un „afect neplăcut și dezactivam”. în plus, cercetările efectuate de aceștia sugerează, de asemenea, o mișcare neplăcută nemotivantă din cauza lipsei de valoare într-o anumită activitate, plictiseala fiind definită și negativ, ca incapacitate de concentrare, lipsă de interes și inactivitate faţă de sarcini.

Dintr-o perspectivă generală, lipsa de interes duce la dificultăţi de atenţie. Există un consens în rândul cercetătorilor că o dificultate de atenţie este principiul de bază al plictiselii. Fiecărui individ angajat într-o activitate îi este greu să se concentreze și, în cele din urmă, acesta

are nevoie de mai mult efort cognitiv (stimulare) pentru a rămâne activ în executarea sarcinii. Cu alte cuvinte, are nevoie de stimulare pentru a rămâne motivat la locul de muncă. Fără stimulare poate experimenta cu ușurinţă plictiseala.

În plus, cercetând modul în care apare plictiseala, ˇs-a evidenţiat legătura dintre aceasta și mediul de lucru, plictiseala la locul de muncă fiind definită ca starea fiziologică și psihologică scăzută a unui individ și nemulţumirea cauzată de mediul de lucru substimulant. Astfel, plictiseala mai poate fi definita ca „o stare tranzitorie neplăcută în care indivizii simt o lipsă extremă de interes faţă de activitatea lor actuală”. Multe cercetări au încercat să identifice cauzele plictiselii la locul de muncă (Melton, Schulenberg, 2009). Plictiseala începe să crească atunci când un angajat se află în stare demotivantă din cauza utilizării reduse a abilităţilor fizice sau cognitive asupra unor responsabilităţi pentru o perioadă de timp.

Într-un studiu realizat pe investigarea caracteristicilor de muncă care contribuie la plictiseală, participanţii au raportat că se simt plictisiţi din cauza caracteristicilor postului (muncă repetitivă), lipsă de provocări la locul de muncă, de stimulare socială, obligativitatea de a fi ˇîn competiţie. în plus, este important să reţinem că, pentru a face faţă plictiselii, oamenii vor folosi tot felul de strategii ca să reducă plictiseala în funcţie de preferinţele individuale, cum ar fi discuţii cu colegii, utilizarea internetului, pauzele (Mann, Robinson, 2009).

Starea de bine – construct multidimensional.

Relaţia cu plictiseala

Cercetările în domeniul sănătăţii mintale au crescut numeric în ultimele decenii (Edillo, Turiano, Reyes, Villanueva, 2012), ele urmărind evidenţierea importanţei stării de bine în viaţa de zi cu zi, cu scopul evitării unor stări de epuizare, plictiseală sau demotivare. Astfel, ˇs-au creionat două abordări: *abordarea hedonica,* ce a

accentuat constructe precum fericirea, afectul pozitiv, afectul negativ scăzut și satisfacţia vieţii, și *tradiţia eudaimonică.* Cu toate acestea, în ciuda diferenţelor de abordare, majoritatea cercetătorilor au ajuns la concluzia conform căreia starea de bine reprezintă o construcţie multidimensională.

Starea de bine constă în trei componente interdependente: satisfacţia vieţii, afectul plăcut și afectul neplăcut. După Chao (2012), starea de bine constă în trei componente interdependente: satisfacţia vieţii, afectul plăcut și afectul neplăcut, acestea din urmă fiind văzute ca dimensiuni distincte, nu ca noţiuni opuse ale aceluiași continuum.

Alatartseva și Barysheva (2015) au identificat următoarele elemente care fac parte din procesul stării de bine și care sunt responsabile pentru evitarea plictiselii:

— Autonomia;
— Cunoaşterea mediului;
— Relaţiile pozitive cu ceilalţi;
— Scopul în viaţă;
— Realizarea potenţialului;
— Acceptarea de sine.

Alte cercetări au accentuat alte trei elemente: capacitatea cuiva de a-și îndeplini obiectivele, fericirea și satisfacţia vieţii (Raiger, 2005). în aceeași ordine de idei, Organizaţia Mondială a Sănătăţii defineşte calitatea vieţii ca fiind percepţia unui individ asupra poziţiei sale în viaţă în contextul culturii și al sistemului de valori în care trăiește și în raport cu obiectivele, așteptările, standardele și preocupările lor. Este un concept amplu, afectat într-un mod complex de sănătatea fizică a persoanei, de starea psihologică, de credinţele personale, de relaţiile sociale și de relaţia acestora cu trăsăturile evidente ale mediului înconjurător (Organizaţia Mondială a Sănătăţii, 2019, tipwdnett, Goetz, Hali, 2011). Așadar, importanţa percepţiei pe care o persoană o are asupra competenţelor sale vizavi de realizarea cu succes a unor activităţi antrenarea în experienţe noi, atractive, stimulatorii, care

să conducă la creșterea stării de bine sunt esenţiale. Metaforic vorbind, starea de bine „nu este o plajă pe care mergi și te întinzi, este un fel de dans dinamic și această mișcare continuă indică nivelul crescut al stării de bine”.

Așadar, dinamica dintre plictiseală și starea de bine este importantă, cercetările cu privire la implicaţiile plictiselii în viaţa de zi cu zi nu au neglijat niciodată acest aspect. Starea de bine pozitivă sau negativă influenţează (sau nu) apariţia plictiselii, iar instalarea plictiselii influenţează starea de bine. Recunoaşterea stării de bine a persoanei reprezintă una dintre implicaţiile plictiselii în înţelegerea reacţiilor, cum ar fi comportamente contraproductive, precum sabotajul și furtul, minciuna sau izolarea. într-o cercetare experimentală, cercetătorii au petrecut cinci luni observând modul în care muncitorii producătorilor de automobile se ocupă de locurile lor de muncă monotone. Aceștia au observat că muncitorii optează pentru strategii temporare de eliberare a plictiselii, cum ar fi socializarea, pauzele, pentru a atenua plictiseala la locul de muncă. în mod semnificativ, au descoperit că angajaţii cu un nivel de plictiseală ridicat pe termen lung tind să saboteze procesul de producţie, preferă să lucreze într-un mediu nesigur și să fure. într-un alt studiu ˟s-a observat, de asemenea, că nivelul scăzut al stării de bine împinge spre încălcarea regulilor și reglementărilor. în plus, se evidenţiază faptul că persoanele cu nivel ridicat al plictiselii sunt mai susceptibile să experimenteze o stare de bine mintală și fizică slabă. Un nivel scăzut al stării de bine este adesea legat de un comportament dăunător, cum ar fi lipsa de angajament, responsabilitate scăzută și o atitudine antisocială (Pekrun, Goetz, Daniels, Perry, Stupnisky, 2010).

Creșterea stării de bine a persoanei poate spori rezultatele în viaţa profesională, atât în mod direct, cât și indirect. De exemplu, nivelurile mai ridicate ale stării de bine impactează pozitiv realizările academice prin creșterea motivaţiei, angajamentului și participării elevilor

și prin scăderea comportamentului problematic. Pe de altă parte, starea de bine poate fi și rezultatul – spre deosebire de cauză – al experienţelor academice de succes și poate apărea ca rezultat al nivelurilor ridicate de realizare. Aceste două procese sunt descrise ca fiind „cercul bun”, adică continuitatea benefică și reciprocă dintre realizare și starea de bine. Realizarea ridicată într-un anumit domeniu crește starea de bine, ceea ce mai departe influenţează pozitiv motivaţia, conducând din nou la scoruri mai mari ale realizărilor. Abordările actuale asupra procesului de învăţare continuă încurajează învăţarea autoreglată a oamenilor, ceea ce ˟s-a dovedit a crește stabilirea sarcinilor și comportamentul de rezolvare a problemelor, care, la rândul lor, sunt benefice și pentru starea de bine.

În domeniul educaţiei adulţilor, relaţia dintre o stare de bine scăzută și un nivel ridicat al plictiselii este evidenţiat prin strategii de autogestionare și menţinere a acestora. Același lucru este valabil și pentru a putea fi motivaţi să înveţe, să continue dezvoltarea personală și să contribuie activ la comunităţile lor pentru a fi capabili să-și îmbunătăţească și să-și susţină propriul nivel al stării de bine. Starea de bine a fost identificată ca o bază pentru predarea și învăţarea eficiente. Experienţele scăzute de implicare în muncă și satisfacţie la locul de muncă, performanţa și calitatea interacţiunilor unui adult cu colegii de muncă sunt afectate negativ. Multe cercetări din domeniul organizaţional au evidenţiat că organizaţiile au ajuns la un nivel de absenteism prelungit al personalului din cauza sindromului *burnout* (Medley, 2006).

Calitatea vieţii, satisfacţia vieţii și starea de bine

Nu putem discuta despre starea de bine a unui individ fără a lua în calcul importanţa sintagmei *calitate a vieţii.* Aceasta face referire la evaluări subiective ale indivizilor asupra vieţii lor, în timp ce starea de bine se referă la condiţiile obiective de viaţă aplicate pentru a măsura progresul. Calitatea vieţii și *well-being-ul* sunt utilizate în mod interschimbabil și interdependent în cadrul studiilor, care au sugerat că un alt motiv pentru

asemănări se datorează recunoaşterii faptului că atât calitatea vieţii, cât și starea de bine prezintă componente obiective și componente subiective. Componentele obiective se referă la componentele externe ale indivizilor, în timp ce componentele subiective se referă la evaluări personale, cum ar fi percepţia fericirii și satisfacţia vieţii. Plictiseala, pe de altă parte, predispune la o calitate a vieţii redusă, insatisfacţie în privinţa activităţii, sens redus al stării financiare de bine (Gerritsen, Goldberg, Eastwood, 2015).

Civitei (2015) susţine că sintagma *calitatea vieţii* a rezultat din congruenţa dintre resursele oferite de mediu și nevoile exprimate de indivizi. Starea de bine se referă la procesul dinamic care duce la condiţii mai bune în viaţă. Potrivit lui Brown și lui Ryan (2003), calitatea vieţii este un proces continuu, mult mai complex decât satisfacţia și starea de bine, deoarece implică variabile, precum aspiraţia și amintirea, și pare mai neutru. Starea de bine reprezintă starea fizică, socială și mintală pozitivă care provine dintr-o serie de bunuri colective și relaţiile cu oamenii și locurile. Este necesar ca nevoile de bază să fie satisfăcute și îmbunătăţite de condiţii care includ relaţii personale de susţinere, aprecieri pozitive din comunitate, o sănătate bună, securitate financiară, angajare satisfăcătoare și un mediu sănătos și atractiv, starea de bine fiind privită și prin prisma beneficiilor fizice, sociale și economice.

Pentru optimizarea stării de bine și înlăturarea plictiselii, una dintre resursele disponibile este practica *mindfulness,* aceasta putând lua două forme principale: formală și informală. Practica formală se referă la concentrarea asupra acţiunii respiraţiei, indiferent dacă stai într-o cameră liniștită sau experimentezi anumite gânduri și sentimente. Practica informală, pe de altă parte, implica luarea unor pauze din activităţile noastre zilnice (cum ar fi să facem un duș sau să ascultăm muzică) pentru a ne observa starea sufletească și a corpului. *Mindfulness* este utilizat și pentru a spori conștiinţa și a ne îmbunătăţi

capacitatea de concentrare. în același timp, ne ajută să dezvoltăm o rutină de analiză a mediilor noastre interne și externe și să fim mai conștienţi în luarea deciziilor (Brown, Ryan, 2003)

Echilibrul dintre viaţa profesională și cea privată se dovedește, de asemenea, a fi de un interes crescut în ultimii ani, deoarece managerii încep să acorde o atenţie tot mai mare nevoilor personale ale angajaţilor lor. încă de la început este important să atragem atenţia asupra faptului că toţi indivizii trebuie să se confrunte și să se ocupe de cerinţele de muncă și din afara muncii, nu numai cei care au obligaţii familiale (Forgeard, Jayawickreme, Kern, Seligman, 2011). în momentul în care sarcinile de lucru capătă un caracter rutinier, instalarea stării de plictiseală conduce și la un dezechilibru între viaţa profesională și cea personală, acest lucru având implicaţii asupra satisfacţiei de viaţă, cu efecte în plan emoţional și social.

Prin urmare, echilibrul muncă-viaţă poate fi definit ca o stare de echilibru între muncă și familie sau activităţi de timp liber, astfel încât angajaţii să poată „experimenta o potrivire mai bună între viaţa lor profesională și cea privată” (Brown, Ryan, 2003). Echilibrul dintre muncă și viaţă este de obicei influenţat de o serie de factori, cum ar fi programele de lucru flexibile sau aranjamentele de lucru nestandardizate, care „sunt susceptibile să reducă conflictele de muncă-familie și stresul personal, precum și să sporească atitudinile de muncă ale angajaţilor” (Brown, Ryan, 2003. împreună cu atitudinea indivizilor faţă de muncă, se consideră că implementarea practicilor de echilibru între viaţa profesională și viaţa personală îmbunătăţește condiţiile pentru lucrătorii înșiși sau crește productivitatea instituţiei pentru care lucrează.

Având în vedere afirmaţia de mai sus, conform căreia echilibrul dintre viaţa personală și cea profesională reduce stresul personal, și faptul că *mindfulness* are un rol semnificativ în tratarea stresului (Brown, Ryan, 2003), se poate observa că atât *mindfulness,* cât și echilibrul dintre

viaţa profesională și viaţa personală împărtășesc obiectivul comun de creștere a calităţii vieţii individului, o ipoteză fundamentală pentru ipoteza noastră principală.

Calitatea vieţii profesionale este o dimensiune semnificativă a calităţii vieţii personale. Atunci când societatea oferă o viaţă profesională calitativă angajaţilor săi, este un bun indicator pentru creșterea imaginii sale în atragerea și păstrarea angajaţilor. Calitatea vieţii profesionale este o filosofie, un set de principii care susţin că oamenii sunt cele mai importante resurse într-o organizaţie, deoarece sunt de încredere, responsabili și capabili să aducă o contribuţie valoroasă atunci când sunt trataţi cu demnitate și respect. Calitatea vieţii profesionale este atât un concept multidimensional, cât și un mod de a analiza comportamentele și relaţiile interpersonale.

Atunci când discutăm despre calitatea vieţii, este necesar să menţionăm și relaţia dintre *mindfulness* și echilibrul muncă-viaţă; cele două concepte sunt legate simultan de alte constructe, cum ar fi *well-being* sau satisfacţia vieţii (Brown, Ryan, 2003). Astfel, *mindfulness-ul* și echilibrul dintre viaţa personală și cea profesională reprezintă premise esenţiale pentru a putea crește calitatea vieţii, care implică satisfacerea nevoilor, dorinţelor și scopurilor unui individ (Ardahan, 2012). Apariţia unor obiective greu realizabile în plan profesional modifică puternic calitatea vieţii, prin instalarea unei stări de plictiseală care se încheie cu o posibilă etapă de epuizare psihică și fizică.

Satisfacţia vieţii și starea de bine reprezintă elemente necesare pentru formarea și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive, în acord cu calităţile și abilităţile persoanei. Atunci când o persoană reușește să dobândească un sentiment puternic de încredere în sine, acest lucru contribuie masiv la obţinerea performanţei în activităţile sale, conducând și la un nivel sănătos al calităţii vieţii.

Conceptul *satisfacţia vieţii* a fost introdus pentru prima dată de Neugarten în 1961 (Dos Santos, 2013) și se

referă la o situaţie sau un rezultat obţinut prin compararea a ceea ce o persoană dorește și ceea ce are. Satisfacţia vieţii este definită ca principalul scop al vieţii de către mulţi oameni. Se evidenţiază faptul că imaginea coerentă sau inconsecventă dintre obiectivele unui individ și măsura în care aceste obiective sunt atinse de el/ea are un rol vital în obţinerea fericirii (Schiffrin, Nelson, 2010).

Satisfacţia vieţii se referă la reacţiile emoţionale ale unui individ în afara vieţii sale profesionale. Dintr-o perspectivă generală, satisfacţia vieţii se referă la atitudinea generală a individului faţă de viaţă. A fi fericit în viaţa de zi cu zi, a te simţi bine din punct de vedere fizic, al securităţii economice și al relaţiilor sociale sunt factorii care afectează satisfacţia vieţii (Sprang, Clark, Whitt-Woosley, 2007).

Satisfacţia vieţii se referă la o evaluare cognitivă a calităţii percepute a vieţii cuiva în ceea ce privește satisfacerea dorinţelor și nevoilor individuale sau satisfacţia cu circumstanţele vieţii în general (Diener *et al.,* 2015). Satisfacţia vieţii reprezintă o componentă de bază și un indicator al stării de bine, precum și un indicator al fericirii individuale. Cu toate acestea, deși domeniul managementului organizaţional a susţinut influenţa stării de bine a angajaţilor asupra performanţei și eficacităţii organizaţionale (Schiffrin, Nelson, 2010), conceptul de satisfacţie a vieţii este în continuare unul dintre elementele care impactează major realizarea performanţei. Într-adevăr, potrivit lui Diener și colaboratorilor săi (2015), satisfacţia vieţii poate fi privită ca o funcţie nu numai a individului, ci și a domeniului muncii, sugerând că teoriile conducerii pot lărgi domeniul satisfacţiei vieţii „ca un mecanism potenţial prin care experienţele cuiva la locul de muncă sunt traduse în comportamente ce influenţează performanţa organizaţional”.

În domeniul psihologiei muncii, satisfacţia vieţii este influenţată și prin satisfacerea nevoilor (nevoile financiare și interpersonale) și activităţile conștiente (creșterea,

provocarea și sensul la locul de muncă). La baza acestei relaţii se află teoria puterii, care susţine că relaţiile dintre domeniile vieţii pot fi influenţate prin efecte de putere de la un domeniu la altul (Steward, 2002). De exemplu, cercetarea identifică și o corelaţie între nevoile interpersonale ale angajaţilor, care sunt satisfăcute prin intermediul sistemelor de sprijin social la locul de muncă (de exemplu, organizaţie, manageri și colegi), și satisfacţia vieţii angajaţilor, sugerând că un mediu de lucru de susţinere influenţează satisfacţia vieţii (Nair, Gaither, 2009).

Numeroase studii au analizat relaţia puternică dintre satisfacţia la locul de muncă și satisfacţia vieţii (Bryant, Constantine, 2006). Concluziile evidenţiază că satisfacţia de la locul de muncă afectează satisfacţia vieţii, iar creșterea nivelului de satisfacţie profesională a adulţilor va contribui, de asemenea, la satisfacţia generală a vieţii în activităţile de natură personală, relaţiile sociale. Așadar, satisfacţia generală a vieţii și satisfacţia obţinută din locul de muncă vor funcţiona colectiv. Indivizii plictisiţi și nemulţumiţi de locul de muncă vor fi nefericiţi în viaţa lor privată sau, luând în considerare relaţia invers proporţională, nefericirea în viaţa generală a indivizilor îi va împiedica să aibă satisfacţie profesională. De exemplu, studiile care analizează calitatea vieţii și starea de bine a angajaţilor au constatat că deteriorarea frecventă a sănătăţii la angajaţi conduce la rutină și monotonie, afectând negativ fericirea generală a vieţii acelor persoane (Steward, 2002).

Recent, Medley (2016) a descoperit că un model de management bazat pe zona emoţională și spirituală combinată cu efectele mediatorului stării de bine influenţează pozitiv satisfacţia vieţii, confirmând că activităţile conștiente din domeniul muncii sunt legate de satisfacţia vieţii. Această teorie susţine că schimburile sociale dintre lideri, susţinători și colegi în contextul conducerii satisfac nevoile interpersonale ale angajaţilor și activităţile conștiente, care le influenţează starea de bine

și satisfacţia vieţii. Indicatorul care necesită o atenţie deosebită în cadrul unei relaţii eficiente de management face referire la termenul *plictiseală,* sarcina managerilor fiind de a minimiza posibila apariţie a acesteia în activitatea profesională a angajaţilor.

Potrivit lui Diener (2015), starea de bine poate fi definită ca un concept care cuprinde nu numai sănătatea fizică și mintală a unui individ, ci și sănătatea sa socială; ultima se referă atât la sănătatea sa, cât și la experienţele sale de viaţă (satisfacţie de viaţă, bucurie etc.), iar în ceea ce privește viaţa profesională, se referă la experienţele legate de munca sa (satisfacţia faţă de muncă, colegi sau salariu).

Atunci când discutăm despre relaţia dintre starea de bine și plictiseală, un rol important în această relaţie este dat și de conceptul de „locus de control" *(locus of control).* Bazat pe teoria învăţării sociale, trăsături de personalitate și interacţiunile care se întâmplă în jurul comportamentului, speranţei și întăririi, locusul de control a fost discutat și de Wolters (2008), acesta definindu-l ca „gradul în care persoanele se așteaptă ca o întărire sau un rezultat al comportamentului lor să depindă de propriul comportament sau de caracteristicile personale.

Ideea de *stare de bine* reprezintă un concept complex, integral, multifaţetat și multifuncţional și, prin urmare, trebuie analizat din mai multe perspective: un individ poate ajunge la un nivel adecvat al stării de bine doar dacă există un acord cu propria sa fiinţă, un om poate avea o stare de bine dacă înţelege și este conștient de lucrurile bune din viaţa sa, fiind[ɔ- are ocazia să-și realizeze potenţialul ca fiinţă umană. *Well-being-ul* se caracterizează printr-o serie de factori determinanţi, care sunt strânși legaţi de nivelul de dezvoltare socială și economică a mediului în care trăiește (Iwatsubo, Derriennic, Cassou, Poitrenaud, 2006).

După cum se poate observa din cele menţionate până acum, în timp ce sursa internă se concentrează în principal asupra direcţionării incidentelor în mod proactiv, într-un

mod optimist, încrezător și responsabil, latura externă caută un sprijin extern cu o întoarcere a minţii inactive și supuse. Se consideră că persoanele cu un locus de control intern sunt mai orientate spre succes, sunt sociabile, compatibile, competente și independente, mergând cu pași rapizi către atingerea unei stări de bine ridicate, faţă de cele cu locus de control extern, care efectuează comportamente suspecte, dogmatice și care evită nesiguranţa, acestea din urmă căutând acele activităţi monotone, rutiniere.

Ca urmare a stabilirii percepţiilor pozitive și a legăturilor puternice între evenimente și rezultate, motivele interne ar fi mai susceptibile decât cele externe să depășească experienţele de sarcină negative și atitudinile care ar putea conduce la comportamentul de plictiseală, cum ar fi: stresul la locul de muncă, depresia, anxietatea, epuizarea, intenţiile de evitare și retragere, mobbingul, suprasolicitarea de roluri, absenteismul, conflictul de rol, ambiguitatea și conflictul muncă-familie. Toate aceste efecte prezintă implicaţii masive și în zona personală a unui individ, afectând relaţia personală, nivelul de sociabilitate și integrare a acestuia în cadrul grupului.

Pe de altă parte, variabilele pozitive asociate cu locusul de control intern sunt: starea de bine mintală și fizică, satisfacţia vieţii, satisfacţia la locul de muncă, performanţa la locul de muncă, angajamentul organizaţional, autoeficacitatea, capitalul psihologic, prezenţa, implicarea, sprijinul și integrarea socială și relaţiile pozitive cu cei din jur.

Așadar, putem susţine faptul că toate aceste relaţii reflectă în mod clar importanţa cunoaşterii corecte și sincere a personalităţii individuale și evaluarea corectă a acestei percepţii despre sine pentru angajarea în activităţi care să atingă succesul personal, starea de bine și evitarea stărilor de oboseală și plictiseală (Simons, Aysan, Thompson, Hamarat, Steele, 2002).

Relaţia dintre autoeficacitate, stare de bine și plictiseală

Un alt concept important despre care este necesar să

discutăm este *autoeficacitatea,* un element conex și necesar pentru atingerea stării de bine. Termenul „autoeficacitate” a fost analizat și de către Vautier, Raufaste și Cariou (2013), fiind o încredere în puterile personale de a administra și a realiza sarcini și acţiuni adecvate pentru a organiza anumite contexte externe. într-o perspectivă generală, autoeficacitatea este definită prin încrederea în sine a persoanei de a reuși. Bandura (2006, *apud* Pânișoară, 2018) consideră că autoeficacitatea reprezintă un concept-cheie determinant pentru a evita situaţiile de epuizare, tensiune și pentru a acţiona în mod pozitiv în vederea atingerii satisfacţiei de sine. Steward (2002), bazându-se pe teoria cognitivă socială, a descris conceptul de încredere în *sine* ca „o măsură percepută de sine a credinţei în propriile abilităţi, dependente de contextul personal și de stabilitate” prin competenţă, experienţă, convingere verbală și elemente de excitare. Pe de altă parte, narcisismul, stările de anxietate, îndoiala și incertitudinea formează latura negativă care contribuie la apariţia epuizării și a sentimentului de eșec (Schiffrin, Nelson, 2010).

Alţi autori (Steward, 2002; Wolters, 2008) prezintă ca factori determinând ai autoeficacităţii: cunoștinţele reale, imaginea de sine, susţinerea socioafectivă sănătoasă. Așadar, acestea pot reprezenta indicatorii și pentru o calitate a vieţii sănătoasă. Aceste elemente sunt necesare în viaţa individului pentru a-l ajuta să evite starea de plictiseală și a-l stimula să se angajeze în sarcini provocatoare, noi, care prezintă o stare de emoţie pozitivă, astfel provocându-l să fie mai motivat intern și implicat, să atingă o stare de bine.

Potrivit lui Bandura (2001), încrederea în sine este asociată cu sentimentul de curaj necesar pentru a atinge competenţele, valorile și obiectivele propuse de o persoană. în mod specific, în ceea ce privește mecanismele de autoreglare și autoreflecţie, „subliniază importanţa motivaţiei, a întăririi și a factorilor din experienţa trecută pentru a stabili și a încuraja încrederea unui individ în

propria persoană. Pentru a asigura un echilibru între starea de bine, autoeficacitate și încrederea în sine, este necesar ca orice persoană să posede mecanisme specifice de autoevaluare și autopercepţie, astfel încât aceasta să devină capabilă să se integreze corect în mediul exterior. Percepţia de sine a unui individ este principalul indicator al gradului său de stimă de sine, aceasta din urmă fiind un concept cuprinzător care cuprinde o serie de mecanisme, cum ar fi cele comportamentale, cognitive sau afective. Stima de sine este influenţată de o serie de factori sociali, precum relaţiile cu prietenii sau alte persoane importante. Persoanele cu un nivel ridicat de *well-being* sunt de obicei, extravertite, optimiste, deschise la noi provocări și extrem de sociabile (Steward, 2002).

Deși este adesea considerat o simplă „funcţionare pozitivă în viaţă", conceptul de stare de bine este mult mai complex și dinamic. Wolters (2008) susţine că „unii cercetători au preferat să ignore natura multiformă a stării și să o asocieze cu un singur construct (adesea satisfacţia vieţii), ducând la omiterea nefericită a altor aspecte importante ale stării de bine". De aceea, noţiunea de *well-being* este din ce în ce mai des asociată cu motivaţia, aceasta din urmăr. fiind „o pârghie importantă în procesul de autoajustare individuală" (Shiah, Huang, Chang, Chang, Yeh, 2013).

Wolters (2008) a realizat o cercetare cu privire la evidenţierea impactului autoeficacităţii asupra instalării stării de bine, iar rezultatele au reușit să contribuie la construirea unei relaţii complexe între încrederea în sine și *well-being.*

— Credinţa în realizări pozitive (optimism, autoafirmare);

— Persistenţa (rezilienţă, viziune, prevedere, stabilire de obiective);

— Conștiinţa de sine (niveluri de anxietate și excitare, calibrare, intuiţie).

Un alt aspect important care îşi pune amprenta asupra instalării stării de bine este indicat prin prisma

tipologiilor temperamentale. Extraversia este atât o bine-cunoscută trăsătură de personalitate care provine din genele, structura și funcţia creierului, cât și o tipologie temperamentală care constă în sentimente personale, acţiuni, gânduri și obiective (Pekrun, 2006). Extraversia este, de asemenea, componenta cea mai proeminentă a modelului de personalitate cu cinci factori și care conduce la construirea unui tablou al stării de bine al persoanei ce experimentează emoţii pozitive, sociabilitatea, asertivitatea, căldura şi activismul, căutând în permanenţă provocări noi și soluţii care să crească nivelul satisfacţiei (Frazier, Tix, Barron, 2014): extraversie; agreabilitate; conștiinciozitate; neuroticism; deschidere spre experienţă.

Bazându-ne pe teoria excitabilităţii a lui Eysenck și pe teoria sensibilităţii de consolidare a lui Hart (2009), putem observa elemente de extroversiune care se regăsesc și atunci când discutăm despre *well-being* –, implicare, socializare, ascultare activă, asertivitate, entuziasm, energie, încredere în sine.

Hart (2009) a subliniat variabilele evidente ale extroversiunii în trei aspecte diferite pentru corelaţia dintre starea de bine, satisfacţia vieţii și extraversie:

individual – fericire, recunoștinţă, inspiraţie, longevitate, *coping,* rezistenţă, stres, tulburări de personalitate, identificarea culturii majoritare;

interpersonal – acceptarea colegilor, atractivitate, statut, relaţii intime, satisfacţie;

social – alegeri profesionale, performanţă, interese sociale și întreprinzătoare, satisfacţie, angajament, implicare, voluntariat, leadership.

Optimismul și starea de bine

Un alt concept important care contribuie la instalarea stării de bine este *optimismul.* Optimismul reprezintă o stare emoţională pozitivă care contribuie intens la dezvoltarea unei stări de bine pentru fiecare persoană (Wenglert, Rosen, 2000). Relaţia dintre optimism și plictiseală pe care o putem sesiza este una invers proporţională – în momentul în care nivelul optimismului

angajaţilor crește, sarcinile de lucru din cadrul organizaţiei sunt unele creative, care solicită inovare, soluţii originale și creativitate.

Optimismul prezintă efecte benefice asupra sănătăţii fizice și psihologice a oamenilor, contribuind la calitatea vieţii generale prin îmbunătăţirea capacităţii individului de a face faţă stresului. Persoanele optimiste prezintă obiceiuri sănătoase de sănătate, acest lucru având consecinţe pozitive și asupra construirii unui sistem imunitar mai bun. Optimism înseamnă o modalitate de a crește controlul personal, întărirea speranţei, responsabilitate și o dispoziţie generală pozitivă faţă de viaţă.

Atunci când discutăm despre impactul optimismului asupra calităţii vieţii, acesta se prezintă ca dispoziţie de personalitate care ajută individul să facă faţă mult mai ușor dificultăţilor pe care le experimentează de-a lungul vieţii.

Din perspectiva psihologiei pozitive, sunt analizate emoţiile pozitive (în special optimismul), trăsăturile de personalitate, identificându-se situaţiile în care oamenii au succes. Un astfel de mediu sănătos este tocmai ceea ce ar trebui să regăsim în orice organizaţie. Un mediu de lucru pozitiv contribuie la apariţia unor oportunităţi și posibilităţi de a atinge succesul (rezilienţă, altruism și încredere) (Sharpe, Martin, Roth, 2011). Atunci când se analizează mediul de lucru, managerii optimiști se concentrează asupra calităţilor pozitive ale angajaţilor. Pe de altă parte, există și efecte adverse, după cum reiese din anumite studii; starea de plictiseală „crește capacitatea de a ne asuma riscuri și ne relevă o percepţie pozitivă a riscului” (Shane, Bera, Cox, 2021). Astfel, optimismul reprezintă opusul pesimismului, a percepţiei întărite de a eșua, a greși, a evita situaţii și provocări noi pe fondul anumitor temeri și al neîncrederii. Optimismul reprezintă calea sigură de a intensifica starea de bine pentru fiecare persoană prin mărirea controlului personal (Seligman, 2005), întărirea încrederii și a responsabilităţii, iar

plictiseala poate mări dorinţa de a acţiona în anumite condiţii.

Luând în considerare toate aspectele menţionate cu referire la relaţia dintre optimism și *well-being,* este necesar să creionăm un tablou complex al comportamentului unei persoane optimiste și care prezintă și un nivel ridicat al stării de bine: încredere în sine, autoreglare, cunoaştere realistă a propriilor abilităţi și competenţe, autocontrol emoţional, asertivitate, sociabilitate, integrare adecvată la experienţe noi și empatie.

Conceptul de plictiseală este încă foarte puţin cercetat în raport cu alte concepte importante din psihologie, incluzând conceptul de stare de bine, dar și alţi termeni pe care i-am menţionat – calitatea vieţii, optimism, performanţa et[. Valenţele negative vizibile ale plictiselii sunt dublate de valenţele pozitive care ne conduc la creșterea creativităţii, catalizarea creșterii și dezvoltării personale, creșterea motivaţiei, mărirea nivelului de autocontrol, dacă aceasta este corect direcţionată.

Bibliografie

Alatartseva, E., Barysheva, G. (2015). Well-being: Subiective and obiective aspects, *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 166: 36 – 42.

Allport, G. (1981). *Structura și dezvoltarea personalităţii.* București: Editura Didactică și Pedagogică.

American Psychiatric Associaţion. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (ediţia a V-a). Washigton, DC.

Anderson, C.A., Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior în the laboratory and în life. *Journal of Personality and Social Psychology,* 78 (4): 772 – 790. hffps: //doi. Org/10.1037/0022 – 3514.78.4.772

Ardahan, F. (2012). Life satisfacţion and emoţional intelligence of participants/nonparticipants în outdoor sports: Turkey case. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 62: 4 – 11.

Arnow, B., Kenardy, J., Agras, W.S. (1995). The Emoţional Eating Scale: The development of a measure to assess coping with negative affect by cating. *Internaţional Journal of Eating Disorders,* 18 (1): 79 – 90.

Asiminii, G. (2014). *De ce ne plictisim?,* romedic˙ro/de-ce-neplictisim-0P32722

Audrin, C., Hascoët, M. (2021). Bored to Be Wild: How Boredom Is Related to PreZervice Teachersz Intenţion to Persist în Their Studies. *Internaţionaljournal of Environmental Research and Public Health,* 18 (9): 44 – 52. hffps: //doi˙org/10.3390/ijerphl8094452

Auerbach, R., Pisoni, A., Bondy, E., Kumar, P., Stewart, J., Yendiki, A., Pizzagalli, D. (2017). Neuroanatomical Prediction of Anhedonia în Adolescents. *Neuropsychopharmacology,* 42: 2087 – 2095.

Aypay, A. (2016). A Poↄitive Model for Reducing and Preventing School Burnout în High School Students. *Educaţionall Science: Theory & Practice,* 17 (4): 1345 – 1359.

Bammel, G., Bammel-Burrus, L.L. (1992). *Leisure and human behavior* (ediţia a II-a). Dubuque: William. C. Brown Publishers.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agenţie perspective. *Annual Review of Psychology,* 52: 1 – 26.

Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales, în F. Pajares, T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents (*Vol. 5, pp. 307 – 337). Greenwich, CT: Informaţion Age Publishing.

Barbalet, J. (2000). Boredom and social meaning. *British fournal ofjsociology,* 50 (4): 631 – 646.

Bargdill, R. (2000). The Study of Life Boredom, *fournal of Phenomenological Psychology,* 31 (2): 188 – 219.

Bargdill, R.W. (2019). Habitual boredom and depression: Some qualitative differences. *Journal of Humanistic Psychology,* 59 (2): 294 – 312.

Barkus, E., Badcock, J. (2019). A Transdiagnostic Perspective on Social Anhedonia. *Frontiers în Psychiatry,*

10: 2016.

Barnett, A., Cerin, E., Baranowski, T. (2011). Active video games for youth: A sistematic review. *Journal of Physical Activity and Health,* 8 (5): 724 – 737. hffps: //doi˙org/10.1123/pah.8.5.724

Barnett, L.A., Klitzing, S.W. (2006). Boredom în free time. Relafion↴hips with personality: Affect, and motivaţion for different gender, racial and ethnic student groups. *Leisure Sciences,* 28 (3): 223 – 244. DOI: 10.1080/01490400600598053

Beadle, P. (2020). *Cum să predai. Strategii didactice.* București: Didactica Publishing House.

Bearden, L.J., Spencer, W.A., Moracco, J.C. (1989). A study of high school dropouts. *School Counselor,* 37 (2): 113 – 120.

Belton, T. (2016). What Happens When We Shield Kids from Boredom. Disponibil online: greatergood. berkeley˙edu/article/ item

Belton, T., Privadharshini, E. (2007). Boredom and schooling: A cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education, 57* (4): 579 – 595.

Bench, S.W., Lench, H.C. (2013). On the funcţion of boredom. *Behavioral Sciences,* 3 (3): 459 – 472. DOI: 10.3390/bs3030459 Benson, J… (2014). How to Be a More Interesting Teacher. Disponibil online: hftp: //www˙teachthought˙com/learning/refuse-boringteacher

Bevilacqua, F., Engstrom, H., Backlund, P. (2019). Game-calibrated and user-tailored remote detection of stress and boredom în games. *Senzors (Basel),* 19 (13): 2877. hffps: //doi˙org/10.3390/ S19132877

Billones, R., Kumar, S., Saligan, L. (2020). Disentangling fatigue from anhedonia: A scoping review. *Translational Psychiatry,* 10.

Biolcaţi, R., Mancini, G., Trombini, E. (2018). Proneness to boredom and risk behaviors during adolescents free time. *Psychological reports,* 121 (2): 303 – 323. hffps: //doi˙org/10.1177/ 0033294117724447

Birle, D. (2019). Perseverenţa – condiţie a ascultării

active; Strategii pentru dezvoltarea perseverenţei. în E. Bonchiș (coord.), *învaţă să asculţi.* Iași: Editura Polirom.

Bland, H.W., Melton, B.F., Welle, P., Bigham, L. (2012). Stress tolerance: New challenges for millennial collège students. *Collège Student Journal,* 46 (2): 362 – 375.

Bouffard, S. (2019). Boredom Isnʒt a Bad Thing for Kids. Disponibil online: pbs˙org/parents/thrive/boredom-isnt-a-bad-thing-forkids

Bowen, C. (2019). The Reason Why Toddlers Just Donʒt Get Bored Will Make You Te-ar Up, It Is. Se p Pure. Disponibil online: romper˙com/p/dotoddlers-get-bored-a-therapist-explains-theirinterests-17930588

Brackett, M. (2016). The Emoţion Revoluţion: Enhancing Social and Emoţional Learning în School. Disponibil online: hffps: //www˙nais˙org/magazine/independent-school/summer-2016

Britton, A., Shipley, M. (2010). Bored to death?. *Internaţional Journal of Epidemiology,* 39 (2): 370 – 371.

Brodeur, A., Clark, A.E., Fleche, S., Powdthavee, N. (2021). COVID-19, lockdowns and well-being: Evidence from Google Trends. *Journal of public economics,* 193: 104346. hffps: //doi˙org/ 10.1016/j. pubeco.2020.104346

Brookfield, S. (1990). *The sķillful teacher.* San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, H.E., Pearson, N., Braithwaite, R.E., Brown, W.J., Biddle, SJ. (2013). Physical activity interventţions and depression în children and adolescents. *Sports medicine,* 43 (3): 195 – 206.

Brown, K.W., Ryan, R. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role în Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology,* 84 (4): 822 – 848.

Bryant, R.M., Constantine, M.G. (2006). Multiple role balance, job satisfacţion, and life satisfacţion în women school counsellors. *Professional School Counseling,* 9 (4): 265 – 271.

Buday, R., Baranowski, T., Thompson, D. (2012). Fun

and games and boredom. *Games for Health Journal,* 1 (4): 257 – 261. hffps: //doi˙org/10.1089/g4h.2012.0026

Butler, N., Olaison, L, Sliwa, M., Sørensen, B.M., Spoelstra, S. (2011). Work, play and boredom. *Ephemera: Theory and Politics în Organization,* 11 (4): 329 – 335.

Caldwell, L., Darling, N., Payne, L., Dowdy, B. (1999). „Why are You Bored?": An Examination of Psychological and Social Control Causes of Boredom Among Adolescents. *Journal of Leisure Research,* 31 (2): 103 – 121.

Caldwell, L.L, Smith, E.A. (1995). Health behavior of leisure alienated youth. *Society and leisure,* 18 (1): 143 – 156.

Ceobanu, C. (2013). O perspectivă psihosocială asupra relaţiilor dintre profesori și elevi. în C. Ceobanu, S. Boncu (coord.), *Psihosociologie școlară* (pp. 185 – 196). Iași: Editura Polirom.

Chao, R.C.L. (2012). Managing perceived stress among collège students: The roles of social support and disfuncţional coping. *Journal of Collège Counseling,* 15 (1): 5 – 21.

Chevallier, C., Grezes, I., Molesworth, C., Berthoz, S. (2011). Brief Report: Selective Social Anhedonia în High Funcţioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 42 (7): 1504 – 1509.

Chrusz[zewski, M. (2020). Boredom and its typologies. *Culture-Society-Education,* 1 (17): 235 – 249.

Cilliers, EI. (2017). The Challenge of Teaching Generaţion Z, *PEOPLE. Internaţionaljournal of Social Sciences,* 3 (1): 188 – 198.

Civitei, N. (2015). Social Comparison Orientation, Hardiness and Life Satisfacţion în Undergraduate Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 205: 516 – 523

Clement, J. (2021). Value of the global videogames market from 2012 to 2021. Disponibil online: hffps: //www˙statista˙com/ statistics/292056/video-game-market-value-woridwide

Cojocarii, N. (2014). Când și de ce se plictisesc

angajaţii la locul de muncă? Fenomenul boreout sau despre o nouă dimensiune a demotivării în organizaţii. *Studia Universitatis Moldaviae, 5* (75): 131 – 136.

Coleman, P. (2021). How to Tell When a Baby is Bored and What tɑ dɑ About it. Disponibil online: fatherly˙com/parenting/ how-to-know-if-baby-bored/

Coulson, J. (2019). The Case Against Boredom. Disponibil online: ifstudies˙org/blog/the-case-against-boredom

Craparo, G., Gagliano, O., Costanzo, G., La Rosa, V.L., Gori, A., Mendolicchio, L. (2020). Boredom, alexithymia, and desire thinking în cating disorders: A cross-secţional study. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology,* 8 (3): 1 – 15.

Crockett, A.C., Myhre S.K., Rokke, P.D. (2015). Boredom proneness and emoţional regulation predict emoţional cating. *Journal of Health Psychology,* 20 (5): 670 – 680.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal experience.* New York: Harper & Row.

Damrad-Frye, R., Laird, J.D. (1989). The experience of boredom: The role of the self-percepţion of attenţion. *Journal of Personality and Social Psychology, 5*1.315 – 320.

Danckert, J., Boylan, J., Seli, P., Scholer, A. (2020). Boredom and rule breaking during COVID-19, hffps: //doi˙org/10.31234/osf˙io/ ykuvg

Daniels, L.M., Tze, V.M.C. (2014). How Do Teachers Want Students to Cope with Boredom?. *Closing the Engagement Gap,* 9 (8). hffp: //www˙ased. org/ased-express/vol9/908-da niels. aspx

Daniels, L.M., Tze, V.M.C., Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences, 37*: 255 – 261.

Daschmann, E.C., Goetz, T., Stupnisky, R.H. (2011). Testing the predictors of boredom a˟t school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educaţionall Psychology,* 81 (3): 421 – 440.

hffps: //doi˙org/10.1348/ 000709910X526038

Daschmann, E.C., Goetz, T., Stupnisky, R.H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored?. *Teaching and Teacher Education,* 39: 22 – 30. hffps: //doi. Org/10.1016/j. tate.2013. l 1.009

David, D. (2015). Despre plictiseală la români – o analiză psihologică. *Dilema veche,* 605.

De Fruyt, J., Sabbe, B., Demyttenaere, K. (2020). Anhedonia în Depressive Disorder: A Narrative Review. *Psychopatology,* 53: 274 – 281.

Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, E, Schaufeli, W.B. (2000).

A model of burnout and life satisfacţion amongst nurses. *Journal of Advanced Nursing,* 32 (2): 454 – 464.

Destoop, M., Morrens, M., Coppens, V., Dom, G. (2019). Addiction, Anhedonia and Comorbid Mood Disorder. A Narrative Review. *Frontiers în Psychiatry,* hffps: //doizorg/10.3389/fpsyt.2019 – 00311

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The satisfacţion with life scale. *Journal of Personality Assessment,* 49: 71 – 75.

Dillard, G. (2020). How Did Ancient People Deal With Boredom?. Disponibil online: medium˙com/lessons-from-history/how-didancient-people-deal-with-boredom-dfeae9faa74

Dindelegan, C. (2021). *Breviar de psihopatologie și psihologie clinică* (vol. 1). Iași: Editura Institutul European.

Dopheide, J.A. (2006). Recognizing and treating depression în children and adolescents. *American journal of health-system pharmacy,* 63 (3): 233 – 243.

Dos Santos, C.A.C. (2013). *Dimensions of Well-being: Earnings, Happiness and Domestic Violence.* London: University Collège of London.

Drugaș, I. (coord.) (2021). *Pocket notebook pentru generaţia Z: 10 deprinderi de viaţă formate în școală.* Oradea: Liceul „Don Orione".

Drugaș, M. (2010). The immersion în computer games. *Revista de Psihologie Școlară,* 3 (5): 13 – 24.

Drugaș, M. (2014). Educaţionall video games în the middle: Parents, psychologists, gamers. A pilot study. *Romanian Journal of School Psychology,* 7 (13): 25 – 41.

Drugaș, M. (2021). Caracteristici ale memoriei la reprezentanţii generaţiei Z. Viaţa online. în E. Bonchiș (coord.), *Generaţia* Z (pp. 139 – 162). Iași: Editura Polirom.

Druga –, M., Ciorda –, M. (2017). Educaţionall video games revisited: Perspectives from parents, gamers, and specialists. *Romanian Journal of School Psychology,* 10 (20): 68 – 82.

Eastwood, J.D., Frischen, A., Fenske, MJ., Smilek, D. (2012). The unengaged mind defining boredom în terms of attenţion. *Perspectives on Psychological Science,* 7: 482 – 495.

Edillo, M.T.A.F., Turiano, M.K.U., Reyes, J.A.S., Villanueva, C. LJ.G. (2012). The mediating role of social comparison în the relafion↻hip between choice-making orientation and subiective well-being. *Philippine Journal of Counseling Psychology,* 14 (1): 13 – 28.

Elhai, J.D., Vasquez, J.K., Lustgarten, S.D., Levine, J.C., Hall, B.J. (2018). Proneness to boredom mediates relafion↻hips between problematic smartphone use with depression and anxiety severity. *Social Science Computer Review,* 36 (6): 707 – 720.

Elpidorou, A. (2014). The bright şi de of boredom. *Frontiers în Psychology,* 5. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01245

Elpidorou, A. (2015). The Bored Mind is a Guiding Mind: Toward a regulatory theory of boredom. Disponibil online: hffps: // link. springer˙com/article/10.107/S11097 – 017 – 9515-l

Elpidorou, A. (2016). The Significance of Boredom: A Sartrean Reading. În D. Dahistrom, A. Elpidorou, W. Hopp (eds.), *Psylosophy of Mind and Phenomenology. Conceptual and Empirical Approaches.* New York: Routledge; Taylor & Francis Group.

Elpidorou, A. (2020). The Good of Boredom?. Disponibil online: hffp: //www˙tandfonline˙com/toc/cphp20

Eren, A., Coskun, H. (2015). Time Perspectives and

Boredom Coping Strategies of Undergraduate Students from Turkey. *Educaţionall Research for Policy and Practice,* 14 (1): 53 – 75.

Escalante, A. (2018). Boredomtunity: Why Boredom is the Best Thing for Our Kids. *Psychology Today.* Disponibil online: psychologytoday˙com/intl/blog/shouldstorm/201812/boredomtunitywhy-boredom-is-the-best-thing-for-our-kids

Evers, C., de Ridder, D., Adriaanse, M.A. (2009). Assessing yourself as an emoţional cater: Mission impossible?. *Health Psychology,* 28 (6): 717 – 725.

Evers, C., Stok, F.M., de Ridder, D.T.D. (2010). Feeding your feelings: Emoţion regulation strategies and emoţional cating. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 36 (6): 792 – 804.

Fahiman, S.A., Mercer-Lynn, K.B., Flora, D.B., Eastwood, J.D. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. *Assessment,* 20 (1): 68 – 85. hffps: //doi˙org/ 10.1177/1073191111421303

Farmer, R., Sundberg, N.D. (1986). Boredom Proneness – The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment,* 50 (1): 4 – 17. DOI: 10.1207/sl5327752jpa50012 Farrell, E., Pequero, G., Lindsey, R., White, R. (1988). Giving voice to high school students: Pressure and boredom, ya know what I℈m sayin?. *American Educaţionall Research Journal,* 25 (4): 489 – 502.

Feldhusen, J.F., Kroll, D.M. (1991). Boredom or Challenge for the Academically Talented în School. *Gifted Education Internaţional,* 7 (2). hffps: //doi˙org/10.1177%2F026142949100700207

Fenton, R.M. (2008). *Boredom: Un covering feelings from beneath a psychic fog.* Dissertation. Auckland University of Technology. Disponibil online: openrepository.aut˙ac˙nz/bitstream/handle 10292/645

Fernândez-Aranda, F., Jiménez-Murcia, S., Santamaria, J.J., Gunnard, K., Soto, A., Kalapanidas, E., Bults, R.G., Davarakis, C., Ganchev, T., Granero, R.,

Konstantas, D., Kostoulas, T.P., L-am, T, Lucas, M., Masuet-Aumatell, C., Moussa, M.H., Nielsen, J., Penelo, E. (2012). Video games as a complementary therapy tool în mental disorders: Playmancer, a European multicentre study. *Journal of Mental Health,* 21 (4): 364 – 374. hffps: //doi. org/10.3109/09638237.2012.664302

Ferrell, E.L., Watford, T.S., Braden, A. (2020). Emoţion regulation difficulties and împăired working memory interact to predict boredom emoţional cating. *Appetite,* 144 (1): 104450.

Fiedler, E., Nauta, N. (2020). Bore-out: A Challenge for Unchallenged Gifted young Adults. Disponibil online: sengifted˙org/post

Finkielsztein, M. (2020). Class-related academic boredom among university students: A qualitative research on boredom coping strategies. *Journal of Further and Higher Education,* 44 (8): 1098 – 1113. hffps: //doi˙org/10.1080/0309877X.2019.1658729

Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., Salmela-Are, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined efect on student achievement. *Internaţional Journal of Educaţionall Research,* 84: 1 – 2.

Fisher, C. (1991). Boredom a˘t Work: A Neglected Concept. *School of Buşiness Discussion* Papers, 12 (1). hffp: //epublications. band, edu. a n/discussion-papers-19

Fiske, D.W., Maddi, S.R. (1961). *Funcţions of varied experience.* Oxford: Dorsey.

Fogg, B.J. (2020). *Obiceiuri mici. Schimbări mari.* București: Editura Lifestyle Publishing.

Fontes, F. (2020). Herbert J. Freudenberger and the making of burnout as a psychopathological syndrome. *Memorandum,* 37. researchgate˙net/publicaţion/346586006

Forgeard, Jayawickreme, E., Kern, M., Seligman, M.E.P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *Internaţional Journal of Wellbeing,* 1 (1): 79 – 106.

Frazier, P.A., Tix, A.P., Barron, K.E. (2014). Testing moderator and mediator efects în counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology,* 51 (1): 115 – 134.

Fritea, I., Fritea, R. (2013). Can motivaţional regulation counteract the efects of boredom on academic achievement?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 78: 135 – 139. hffps: //doi˙org/ 10.1016/j. zbspro.2013 – 04.266

Gabbiadini, A., Riva, P., Andrighetto, L., Volpato, C., Bushman, B.J. (2016). Acting like a tough guy: Violent-sexist video games, identification with game characters, masculine beliefs, empathy for female violence victims. *Plea One,* 11 (4): e0152121. hffps: //doi˙org/10.1371/journal. pone.0152121

Gadow, K., Garman, H. (2020). Social Anhedonia în Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Psychiatry Referrals. *Journal Clinical of Child Adolescents Psychology,* 49 (2): 239 – 250.

Geiwitz, J. (1966). Structure of Boredom. *Journal of Personality and Social Psychology, 5* (5): 592 – 600.

Gerritsen, C.J., Goldberg, J.O., Eastwood, J.D. (2015). Boredom proneness predicts quality of life în ouptatients diagnosed with schizophrenia-spectrum disorders. *Internaţional Journal of Social Psychiatry,* 61 (8): 781 – 787.

Gerritsen, C.J., Toplak, M.E., Sciaraffa, J., Eastwood, J. (2014). I canz̸t get no satisfacţion: Potenţial causes of boredom. *Consciousness and cognition,* 27: 27 – 41.

Gilmore, L., Boulton-Lewis, G. (2009). Just Try Harder and You Will Shine": A Study of 20 Lazy Children. *Australian Journal of Guidance and Counselling,* 19 (2): 95 – 103.

Goetz, T., Hall, N.C. (2014). Academic boredom. În R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (Eds.): *Internaţional Handbook of Emoţions în Education* (pp. 311 – 330). New York: Routledge.

Goetz, T., Frenzel, A., Stoeger, H., Hall, N. (2010).

Antecedents of everyday positive emotions: An experience sampling analysis. *Motivation and Emotion,* 34 (1): 49 – 62.

Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., Hall, N.C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education,* 75 (1): 5 – 29. https: //doi˙org/10.3200/ JEXE.75.1.5 – 29

Goetz, T, Hall, N.C., Krannich, M. (2019). Boredom. În K.A. Renninger, S.E. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 465 – 489). Cambridge: Cambridge University Press, https: //doi˙org/10.1017/9781316823279.021

Goetz, Th., Frenzel, A., Hall, N., Nett, V., Pekrun, R., Lipnevich, A. (2014). Types of Boredom: An experience sampling approach. *Motivation-Emotions,* 38: 401 – 419.

Goldberg, Y., Danckert, J. (2013). Traumatic brain înjury, boredom and depression. *Behavioral sciences,* 3 (3): 434 – 444.

Goldberg, Y.K., Eastwood, J., Laguardia, J.D. (2020). The Study of life Boredom. *Journal of Phenomenological Psychology,* 31 (2): 188 – 219.

Goldberg, Y.K., Eastwood, J.D., Laguardia, J., Danckert, J. (2011). Boredom: An emotional experience distinct from apathy, anhedonia, or depression. *Journal of Social and Clinical Psychology,* 30 (6): 647 – 666.

Goldstein, A.L., Vilhena-Churchill, N., Stewart, S.H., Hoaken, P.N.S., Flett, G.L. (2016). Mood, motives, and money: An examination of factors that differentiate online and non-online young adults gamblers. *Journal of Behavioral Addiction,* 5 (1): 68 – 76. https: //doi˙org/10.1556/2006.5 – 2016.003

Gomez-Maureira, M.A., Kniestedt, I. (2019). Exploring video games that invoke curiosity. *Entertainment Computing,* 32: 100320. http s: //doi. Org/10.1016/j. enteom.2019.100320

Gooding, D.C., Pflum, M.J., Fonseca-Pedero, E., Paina, M. (2020). Assessing social anhedonia în adolescence: The ACIPS-A în a community sample. *Journals European Psychiatry, 57.*

Gootistein, E. (2019). The History and Politics of Boredom. Disponibil online: iai˙tv/articles/the-history-and-politics-of-boredomauid-1208

Gorwood, P. (2008). Neurobiological mechanisms of anhedonia. *Dialogues în clinical Neuroscience,* 10 (3): 291 – 299.

Goss-Lucas, S., Bernstein, D.A. (2005). *Teaching psychology: A step by step guide.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Eribaum Associates, Inc., Publishers.

Gotz, T. (2004). *Emoţionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Scbiuern im Fach Mathematik* [Emoţional experience and self-regulated learning among students în mathematics! München: Herbert Utz Verlag.

Goulopoulos, S. (2020). The symptoms of boreout are se ea˟sy to overlook. Disponibil online: bodyandsoul˙com˙auzmind-body/ wellbeing

Graesser, A.C., DƷMello, S.K., Străin, A.C. (2014). Emoţions în advanced learning technologies. în R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Internaţional handbook of emoţions în education* (pp. 473 – 493). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Gundogdu, U., Fis, N.P., Eralp, E.E., Karadag, B.T. (2019). Major depression and psychiatric comorbidity în Turkish children and adolescents with cystic fibrosis. *Pediatric pulmonology,* 54 (12): 1927 – 1935.

Gutkovich, Z. (2014). Anhedonia în Children and Adolescents (rezumat). Disponibil online: researchgate˙net/publicaţion/ 320617739-anhedonia-in-children-and-adolescents

Gutkovich, Z., Morrissey, R., Espaillat, R., Dicker, R. (2011). Anhedonia and Pessimism în Hospitalizând Depressed Adolescents. *Depression Research and Treatment,* htfps: //doi˙org/10.1155/ 2011/ 795173

Hamilton, J.A. (1981). Attenţion, personality, and the self-regulation of mood: Absorbing interest and boredom. *Progress în Experimental Personality Research,* 10: 281 – 315.

Hart, P. (2009). Predicting employee life satisfacţion:

A coherent model of personality, work and nonwork experiences, and de main satisfacţions. *Journal of Applied Psychology,* 84: 564 – 584.

Harwood, R., Miller, A., Vasta, R. (2010). *Psihologia copilului.* Iași: Editura Polirom.

Hattie, J. (2014). *învăţarea vizibilă. Ghid pentru profesori.* București: Editura Trei.

Havermans, R.C., Vancleef, L., Kalamatianos, A., Nederkoorn, C. (2015). Eating and inflicting pain out of boredom. *Appetite,* 85: 52 – 57.

Hendel, J.H. (2020). *The Roots of Chronic and Painful Boredom.*

Disponibil online: psychologytoday˙com/us/blog/emoţioninformation/202002/ the-roots-chronic-and-painful-boredom

Heshmat, S. (2020). 5 Benefits of Boredom. How could we learn to benefit from Boredom?. *Psychology Today.* Disponibil online: psychologytoday˙com/us/blog/science-choice

Hill, D. (2018). *Children Develop Better When You Let Them Be Bored, Psychologistics Say.* Disponibil online: lifehack˙org/ 419154/ children-develop-better-when-you-let-them-be-bored-psychologists-say

Ho, N., Sommers, M. (2013). Anhedonia: A Concept Analysis. *Arch Psychiatry Nurs,* 27 (3): 121 – 129.

Hoflich, A., Michenthaler, P., Kasper, S., Lanzenberger, R. (2019). Circuit Mechanisms of Reward, Anhedonia and Depression. *Internaţi onal Journal of Neuro-psychopharmacology,* 22 (2): 105 – 118.

Holinger, P. (2020). When Distress în Children is Caused by Boredom and Separation. Disponibil online: hffps: //www˙psychologytoday˙com/ca/blog/great-kids-great-parents/202005/ when-distress-in-children-is-caused-boredom-and-separation

Hubbard, K. (2018). *Phenomenology of Boredom Coping: Understanding Students¿ Lived Experiences of Coping with Boredom în Collège.* Québec: MŒ˙Gill University Montréal, hffps: //www˙proquest˙com/

Openview/aza4d9a88c48ab64658fb47979f907/ l˙pdf? pq-origsite = gscholar & cbl = 2026366 & diss = y

Huberty, T.J. (2012). *Anxiety and Depression în Children and Adolescents: Assesment, Intervenţion and Prevention.* New York: Springer.

Hum, G. (2021). Stiluri de livrare și tehnici de livrare. în G. Hum (coord), *învăţăm împărtășind. Ghid de experienţe scrise deşi pentru specialiștii L & D* (pp. 175 – 189). București: Editura Trei.

Hunter, J.A., Dyer, KJ., Cribbie, R.A., Eastwood, J.D. (2015). Exploring the Utility of the Multidimensional State Boredom Scale. *European Journal of Psychological Assessment,* 32 (3): 1 – 10.

Isăcescu, J., Struk, A.A., Danckert, J. (2017). Cognitive and affective predictors of boredom proneness. *Cognition & Emoţion,* 31 (8): 1741 – 1748. hffps: //doi˙org/10.1080/02699931.2016.1259995

Ivory, J.D. (2017). Book reviews: „Play anything: The pleasure of limits, the uses of boredom, and the secret of games", by Ian Bogost. *American Journal of Play,* 10 (1): 116 – 118.

Iwatsubo, Y., Derriennic, F., Cassou, B., Poitrenaud, J. (2006). Predictors of life satisfacţion amongst retired people în Paris. *Internaţional Journal of Epidemiology,* 25: 160 – 170. The level of life satisfacţion of normal adolescents and adolescents with problems. Unpublished master thesis. Ankara University, Ankara, Turkey.

Jansz, J., Martens, L. (2005). Gaming a˟t a LAN event: The social context of playing video games. *New Media & Society,* 7 (3): 333 – 355. hffps: //doi˙org/10.1177/1461444805052280

Jarvis, S., Seifert, T. (2002). Work Avoidance as a Manifestaţion of Hoştility, Helplessness and Boredom. *Alberta Journal of Educaţionall Research,* 48 (2): 174 – 187.

Jokic, T., Zakay, D., Wittmann, M. (2018). Individual differences în self-rated impulsivity modulate the estimation of time în a real waiting situaţion. *Timing &*

*Time Perceptţion,* 6 (1): 71 – 89.

Kadane, L. (2020). How to deal with a kid who ʒs always bored. Disponibil online: todaysparent˙com/family/pareting/littlekidboredom-busters

Kanevsky, L., Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor în under achievement. *Roeper Review,* 26 (1): 20 – 28.

Kass, S.J., Vodanovich, S.J., Callender, A. (2001). State-trait boredom: Relaţion ↄhip to absenteeism, tenure, and job satisfacţion.

*Journal of Buşiness and Psychology,* 16 (2): 17 – 32. DOI: 10.1023/ A: 101112ISOJI18

Kebritchi, M., Lipschuetz, A., Santiague, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses în higher education: A literature *review. Journal of Educaţionall Technology Systems,* 46 (1): 4 – 29.

Khang, H., Kim, J.K., Kim, Y. (2013). Self-traits and motivaţions as antecedents of digital media flow and addiction: The Internet, mobile phones, and video games. *Computers în Human Behavior,* 29 (6): 2416 – 2424. hffps: //doi. Org/10.1016/j. chb.2013.05.027

Kim, J., Seo, J., Laine, T.H. (2018). Detecting boredom from eye gaze and EEG. *Biomedical Signal Processing and Control,* 46: 302 – 313. hffp s: //doi. Org/10.1016/j. bspe.2018.05.034

Klarkowski, M., Johnson, D., Wyeth, P., Smith, S., Phillips, C. (2015). Operaţionalising and measuring flow în video games. *Proceedings of the Annual Meeting of the Australian Special Interest Group for Computer Human Interaction,* 114 – 118. U.S.A.: Associaţion for Computing Machinery, hffps: //doi. org/10.1145/2838739.2838826

Klass, P. (1986). Boredom. Could it be creativity ʒs spark – or a cause for concern?. Disponibil online: hms. harvard˙edu/magazine/adventure-issue/boredom

Koball, A.M., Meers, M.R., Strofer-Isser, A., Domoff, S.E., Musher-Eizenman, D.R. (2012). Eating when bored: Revision of emoţional cating scale with a focus on

boredom. *Health Psychology, 5* (4): 521 – 524.

Kooker, E.W. (1959). An investigation of security-insecurity and achievement-boredom în elementary school children. *Thejournal of Experimental Education, TP* (4): 333 – 340. hffps: //doi. oig/10.1080/ 00220973.1959.11010638

Kühn, S., Kugler, D.T., Schmalen, K., Weichenberger, M., Witt, C., Gallinat, J. (2019). Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal interventţion study. *Molecular Psychiatry,* 24 (8): 1220 – 1234. hffps: //doi˙org/10.1038/s41380 – 018 – 0031 – 7

Lapointe, V. (2020). The Benefits of Boredom. Disponibil online: melbournechildpsychology˙com/an/blog/the-benefits-ofboredom

Larson, R.W., Richards, M.H. (1991). Boredom în the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education,* 99 (4): 418 – 443 – DOI: 10.1086/443992

Lee, F.K., Zelman, D.C. (2019). Boredom proneness as a predictor of depression, anxiety and stress: The moderating efects of dispoƨiţional mindfulness. *Personality and Individual Differences,* 146: 68 – 75. hffps: //doi˙org/10.1016Zj. paid. 2019.04.001

Leiter, M., Maslach, C. (2016). Latent Burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research, 5* (4): 89 – 100.

Lepera, N. (2011). Relafionↄhips Between Boredom Proneness, Mindfulness, Anxiety, Depression and Substance Use. *The New School Psychology Bulletin,* 8 (2): 15 – 25.

Li, Q. (2017). Boredom, Burnout and Balance. Disponibil online: educaţionalladvancement˙org/blog-boredom-bumout-balance

Litman, J.A. (2010). Relafionↄhips between measures of Iand D-type curiosity, ambiguity tolerance, and need for closure: An iniţial test of the wanting-liking model of informaţions eeking. *Personality and Individual*

*Differences,* 48 (4): 397 – 402. hffps: //doi˙org/10.1016/j.paid.2009.11.005

Lohrmann, K. (2008). Langeweile im Unterricht [Boredom în class]. Münster: Waxmann.

Loukidou, L., Clarke-Loan, J., Daniels, K. (2009). Boredom în the Workplace: More than monotonous Tasks. *Internaţional Journal of Management Reviews,* 11: 381 – 405.

Ma, L., Zhang, Y., Huang, C., Cui, Z. (2020). Resilience-oriented cognitive behavioral interventţions for depressive symptoms în children and adolescents: A metaanalytic review. *Journal of affective disorders,* 270: 150 – 164.

Macht, M. (2008). How emoţions Efect cating: A five-way model. *Appetite,* 50: 1 – 11.

Macht, M., Müller, J. (2007). Imediate efects of chocolate on experimentally induced mood states. *Appetite,* 48 (3): 667 – 674.

Macht, M., Roth, S., Eligring, H. (2002). Chocolate cating în healthy men during experimentally induced sadness and joy. *Appetite,* 39: 147 – 158.

Malachowski, D. (2005). Wasted Time a˘t Work costing compenies billions. Disponibil online: hffp: //www˙salary˙com/careers/ Iayouthmes/crel-display-nocat-ser374-par555.html

Malkovsky, E., Merrifield, C., Goldberg, Y., Danckert, J. (2012). Exploring the relafion↬hip between boredom and sustained attenţion. *Experimental Brain Research,* 221: 59 – 67.

Mann, S. (2016). *Why Boredom is Good.* London: Robinson.

Mann, S., Cadman, R. (2014). Does being bored make us more creative?. Disponibil online: hffp: //clok.udan˙ac˙uk/22263

Mann, S., Robinson, A. (2009). Boredom în the lecture theatre: An investigation into the contribuitors, moderators, and outeomes of boredom amongst university students. *British Educaţionall Research Journal,* 35 (2):

243 – 258.

Mărăcine, A. (2020). Sindromul *boreout*: Ce înseamnă să fii bolnav de plictiseală și cum ne afectează asta pe plan fizic și psihic. Disponibil online: adevărul˙ro/life-style/stil-de-viaţă/

Marin, R. (1990). Differenţial Diagnossis and Classification of Apathy. *American Journal of psychiatry,* 147: 22 – 30.

Maroldo, G.K. (1986). Shyness, boredom and grade point average among collège students. *Psychological Reports, 59* (2): 395 – 398.

Martens, A. (2020). Why You Should Embrace Being Bored.

Disponibil online: asweatlife˙com/benefits-of-boredom

Martin, M., Sadlo, G., Stew, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research în Psychology,* 3: 193 – 211.

Martinsen, E.W. (2008). Physical activity în the prevention and treatment of anxiety and depression. *Nordic Journal of Psychiatry,* 62 (47): 25 – 29.

Marti-Parreno, J., Bermejo-Berros, J., Aldăs-Manzano, J. (2017). Product placement în video games: The efect of brand familiarity and repetition on consumers memory. *Journal of Interactive Marketing,* 38: 55 – 63. hffps: //doi. Org/10.1016/j. intmar. 2016.12.001

Martz, M.E., Schulenberg, J.E., Patrick, M.E., Kloska, D.D. (2018). „I am s-o bored!": Prevalence rates and sociodemographic and contextual correlates of high boredom among American adolescents. *Youth & Society,* 50 (5): 688 – 710. hffps: //doi˙org/ 10.1177/0044118X15626624

Marzano, RJ. (2015). *Arta și știința predării. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă.* București: Editura Trei.

Maslach, C. (1998). A Multidimensional Theory of Burnout hffp s: //www˙researchgate. net/publicaţion

Maslach, C., Leiter, M. (2007). Burnout. în G. Fink

(Ed.), *Encyclopedia of Stress (pp.* 358 – 362, ediţia a II-a). Edinburgh: Elsevier.

Maslach, C., Leiter, M. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry,* 15 (2): 103 – 111.

Mathiak, K.A., Klasen, M., Zvyagintsev, M., Weber, R., Mathiak, K. (2013). Neural networks underlying affective states în a multimodal virtual environment: Contributions to boredom. *Frontiers în Human Neuroscience,* 7: 820. hffps: //doi˙org/ 10.3389/înhum.2013.00820

Maxim, S. (2021). Șocul viitorului. în G. Hum (coord.), *învăţăm împărtășind. Ghid de experienţe scrise deşi pentru specialiștii L & D* (pp. 326 – 334). București: Editura Trei.

M˙Carmack, H., M˙A˙C˙Intyre, T., O3Shea, D., Herring, M., Campbell, M. (2018). The Prevalence and Cause (s) of Burnout Among Applied Psychologists: A Sistematic Review. *Frontiers în Psychology,* hffps: //doi˙org/10.3389/fpsyg.2018.01897

M˙Crindle, M. (2014). *Theabcof XYZ: Understanding the Global Generaţions.* Australia: M˙Crindle Research Pty Ltd.

M˙Cullough, J.P., Clark, S.W. (2017). Persistent Depressive Disorder (Dysthymia) and its Treatment. în D. M˙Kay, J.S. Abramowitz, E.A. Storch (Eds.), *Treatments for Psychological Problems and Syndromes* (pp. 153 – 167). Hoboken: Wiley.

Medley, M.L. (2006). Satisfacţion with life among persons sixty-five years and older. A casual model. *Journal of Gerontology,* 31: 448 – 454.

Melton, A.M.A, Schulenberg, S.E. (2009). A Confirmatory Factor Analysis of the Boredom Proneness Scale. *The Journal of Psychology,* 143: 493 – 508.

Mercer-Lynn, K.B., Bar, R.J., Eastwood, J.D. (2014). Causes of boredom: The person, the situaţion, or both?. *Personality and Individual Differences,* 56: 122 – 126.

Mercer-Lynn, K.B., Hunter, J.A., Eastwood, J.D. (2013). Is trăit boredom redundant?. *Journal of Social and*

*Clinical Psychology,* 32 (8): 897 – 916. DOI: 10.1521/jsep.2013.32.8.897

Merry, S.N., Stasiak, K., Shepherd, M., Frampton, C., Fleming, T., Lucassen, M.F. (2012). The efectiveness of SPARX, a computerised self help interventţion for adolescents seeking help for depression: Randomised controlled non-inferiority trial. *Bmi,* 344.

Mikulas, W.L., Vodanovich, S.J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record,* 43 (1): 3 – 12.

Miller, G. (2020). The Benefits of Boredom. Disponibil online: childmind˙org/article/the-benefits-of-boredom

Miller, J., Miller, K. (2013). *Cum să formezi caracterul copiilor.* Iași: Editura Polirom.

Mitchell, M.T. (1993). Situaţional interest: Its multifaceted structure în the Secondary Mathematics Classroom. *Journal Educaţionall Psychology,* 85 (3): 424 – 436. hffps: //doi˙org/10.1037/ 0022 – 0663.85.3.424

Mora, R. (2011). „School Is. Se Boring": High-Stakes Testing and Boredom a˟t an Urban Middle School. *Penn GSE Perspectives on Urban Education,* 9 (1): 1.

Moris, H., Nedosugova, A. (2019). Coaching as Instrument to Identity and Remedy for Boreout Syndrome with Employees. *Social Science, Education and Humanities Research,* 298: 138 – 141.

Nair, K.V., Gaither, C.A. (2009). Efects of work, non work, and role conflict on the overall life satisfacţion of pharmacy faculty. *American Journal of Pharmaceutical Education,* 63: 1 – 11.

Nett, U.E., Goetz, T., Daniels, L.M. (2010). What tǫ dǫ when feeling bored? Students strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences,* 20 (6): 626 – 638. hffps: // doi˙org/10.1016/j. lindif.2010.09004

Nett, U.E., Goetz, T., Hall, N.C. (2011). Coping with boredom în school: An experience sampling perspective. *Contemporary educaţionall psychology,* 36 (1): 49 – 59. hffps: //doi. Org/10.1016/j. cedpsych.2010.10.003

Noushad, P. (2008). From Teacher burnout to Student Burnout, files. eric. ed˙gov/fulltext/ED502150

O3Hanlon, J.F. (1981). Boredom: Practical consequences and a theory. *Acta Psychologica,* 49 (1): 53 – 82. hffps: //doi˙org/10.1016/ 0001 – 6918 (81) 90033 – 0

Ozsungur, F. (2020). The Efects of Boreout on Stress, Depression and Anxiety în the Workplace. *Business and Management Studies An Internaţional Journal,* 8 (2): 1391 – 1423.

Pack, J. (2016). Making Time for Boredom. Disponibil online: communityplaything˙com/resources/articles/the-benefitsof-boredom

Pânișoară, G. (coord.). (2019). *Psihologia învăţării. Cum învaţă copiii și adulţii.* Iași: Editura Polirom.

Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2010). *Dezvoltarea umană.* București: Editura Trei.

Pasch, M., Bianchi-Berthouze, N., van Dijk, B., Nijholt, A. (2009). Movement-based sports video games: Investigating motivaţion and gaming experience. *Entertainment Computing,* 1 (2): 49 – 61. hffps: //doi. Org/10.1016/j. enteom.2009.09 004

Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emoţions. în J. Heckhausen (Ed.), *Motivaţional psychology of human development.* Oxford: Elsevier.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emoţions: Assumpţions, corollaries, and implications for educaţionall research and practice. *Educaţionall Psychology Review,* 18: 315 – 341. hffp s: //www˙academia˙edu/12786980

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Stupnisky, R.H., Perry, R.P. (2010). Boredom în achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outeomes of a neglected emoţion. *Journal of Educaţionall Psychology,* 102 (3): 531 – 549.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R.P. (2002). Academic emoţions în students self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educaţionall Psychologist,* 37 (2). hffps: //doi˙org/10.1207/ S15326985EP3702.4

Pekrun, R., Hall, N.C., Goetz, T, Perry, R.P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educaţionall Psychology,* hftp: //dx. doi˙org/10.1037/ aO036006.

Perkins, R.E., Hill, A.B. (1985). Cognitive and affective aspects of boredom. *British Journal of Psychology,* 76: 221 – 234.

Polivy, J., Heatherton, T.F., Herman, C.P. (1988). Self-esteem, restraint, and cating behavior. *Journal of Abnormal Psychology,* 97 (3): 354 – 356.

Popova, M. (2012). The Cultural History and Adaptive Funcţion of Boredom. Disponibil online: brainpickings˙org/boredoma-livelv-history

Popova, M. (2015). Kierkegaard on Boredom, Why Cât Listicles Fail to Answer the Soulʒs Cry, and the Only True Cure for Existenţial Emptiness. Disponibil online: brainpickings˙org/ kierkegaard-boredom-idleness-either-or

Pritzker, D., Hen, D. (2010). Burnout causes among teachers în their first teaching years. *Research and Readings în Teacher Education,* 12: 94 – 134.

Putwain, D.W., Becker, S., Symes, W., Pekrun, R. (2018). Reciprocal relaţions between students academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction,* 54: 73 – 81. hffps: //doi. Org/10.1016/j. learninstruc.2017.08.004

Raiger, J. (2005). Applying a Cultural Lens to the Concept of Burnout. *Journal of Transcultural Nursing,* 16 (1): 71 – 76.

Rana, T. (2007). Boredom and psychological malaise. *The Psychologist,* 20 (5): 278 – 279.

Rengade, C.¯E. (2016). De lʒennui au bore-out, une revue de la littérature. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive,* 26 (3): 123 – 130. hffp: //dx. doi˙org/10.1016Zj. jtec.2016.03.002

Rey, J.M., Hazell, P.L. (2009). Depression în children and adolescents. *Treating child and adolescent depression,* 3 – 16.

Richards, J.B., Litman, J.A., Roberts, D.H. (2014).

Performance characteristics of measurement instruments of epistemic curiosity în third-year medical students (2014). *Medical Science Educator,* 23 (3): 355 – 363. DOL10.1007/BF03341647

Richardson, H. (2013). Children should be allowed to get bored, expert says. Disponibil online: bbe˙com/news/education-21895704

Ritterfeld, U., Weber, R. (2006). Video games for entertainment and education. în P. Vorderer, J. Bryant (Eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (pp. 399 – 413). Magwah: Lawrence Eribaum Associates Publishers.

Rizvi, S., Pizzagalli, D., Sproule, B., Kennedy, S. (2016). Assessing anhedonia în depression: Potenţials and pitfalls. *Neuroscience and Behavioral Review,* 65: 21 – 35.

Robinson, W.P. (1975). Boredom a˟t school. *British Journal of Educaţionall Psychology,* 45 (2): 141 – 152.

Rodriquez M℃˟Robbe, L. (2012). The History of Boredom. Disponibil online: smithsonianmag˙com/science-nature/the-history-ofboredom

Roman, D. (2011). *Stiluri de învăţare la studenţi.* Oradea: Editura Universităţii din Oradea.

Roman, D. (2016). *Cum învaţă copiii. Repere și puncte critice.* în C. Popa (coord.), *Joc-învăţare-Cooperare la clasa pregătitoare* (pp. 15 – 26). București: Editura Didactică și Pedagogică.

Roman, D. (2021). învăţarea la generaţia Z. ɻn E. Bonchiș (coord)., *Generaţia Z.* Iași: Editura Polirom.

Rosenfeld, A., Wise, N. (2010). *The Over-Scheduled Child Avoiding the Hyper-Parenting Trap.* New York: St. Martinȝs Griffin.

Rosenthal, J. (2020). Is Your Child Lazy, Bored or Something deeper?. Disponibil online: manhattanpsychologygroup˙com/ child-lazy-bored-ny/

Rotgans, J.I., Schmidt, H.G. (2014). Situaţional interest and learning: Thirst for knowledge. *Learning and Instruction,* 32: 37 – 50. hffp s: //doi. Org/10.1016/j. learninstruc.2014.01.002

Ruberg, B. (2015). No fun: The queer potenţial of video games that annoy, anger, disappoint, sadden, and hurt. *QED: A Journal în GLBTQ Worldmaking,* 2 (2): 108 – 124. hffp: //www˙jstor˙org/ stable/10.14321/qed.2.2.0108

Saarni, C. (1999). *The Development of Emoţional Competence.* New York: Guilford Press.

Schäfer, A., Holz, J., Leonhardt, T., Schroeder, U., Brauner, P., Ziefle, M. (2013). From boring to scoring – a collaborative serious game for learning and practicing mathematical logic for computer science education. *Computer Science Education,* 23 (2): 87 – 111. hffp: //dx.doi˙org/10.1080/08993408.2013.778040

Schaffer, R. (2005). *Introducere în psihologia copilului.* Cluj-Napoca: Editura ASER.

Schaufeli, W., Leiter, M., Maslach, C. (2004). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development Internaţional,* 14 (3): 204 – 220.

Schaufeli, W., Leiter, M., Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development Internaţional,* 14 (3): 204 – 220.

Scheinbaum, C. (2019). The Importance of Letting Your Kids Be Bored. Disponibil online: fatherly˙com/parenting/the-importanceof-letting-your-kids-be-bored/

Schiffrin, H.H., Nelson, S.K. (2010). Stressed and happy? Investigating the relatioↄhip between happiness and perceived *stress. Journal of Happiness Studies,* 11 (1): 33 – 39.

Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N., Peterson, C. (2005). Poↄitive psychology progress: Empirical validation of interventţions. *American Psychologist,* 60: 410 – 421.

Shane, W.B., Bera, J., Cox, J. (2021) State boredom rezults în optimistic percepţion of risk and increased risk-taking. *Cognition and Emoţion,* 35: 4.

Shapiro, L. (2012). *Inteligenţa emoţională a copiilor.* Iași: Editura Polirom.

Sharp, J.G., Hemmings, B., Kay, R. (2016). Towards a model for the assessment of student boredom and

boredom proneness în the UK higher education context. *Journal of Further and Higher Education,* 40 (5): 649 – 681. DOI: 10.1080/0309877X.2014.1000282;

Sharpe, P.J., Martin, N.R., Roth, K.A. (2011). Optimism and the Big Five factors of personality: Beyond Neuroticism and Extraversion. *Personality and Individual Differences,* 51: 946 – 951.

Shaw, S.M., Caldwell, L.L., Kleiber, D.A. (1996). Boredom, stress and social control în the daily activities of adolescents. *Journal of Leisure Research,* 28 (4): 274 – 292. hffps: //doi˙org/10.1080/ 00222216.1996.11949776

Shenfield, T. (2020). The Trouble With Boredom or How to Help the Under-Engaged Child, psy-ed˙com/wpblog/bored-child/

Sherry, J.L. (2001). The efects of violent video games on aggression. A metaanalysis. *Human Communicaţion Research, TJ* (3): 409 – 431. hffps: //doi. Org/10.1093/her/27.3.409

Shiah, Y.J., Huang, Y., Chang, F., Chang, C.F., Yeh, L.C. (2013). School-based extracurricular activities, personality, self-concept, and collège career development sḳills în Chinese society. *Educaţionall Psychology,* 33 (2): 135 – 154.

Simister, CJ. (2011). *Jocuri pentru dezvoltarea inteligenţei și creativităţii copiilor.* Iași: Editura Polirom.

Simons, C., Aysan, F., Thompson, D., Hamarat, E., Steele, D. (2002). Coping resource availability and level of perceived stress as predictors of life satisfacţion în a coborî of Turkish collège students. *Collège Student Journal,* 36 (1): 129 – 141.

Small, R., Dodge, B., Jiang, X. (1996). Dimensions of Interest and Boredom în Instrucţional Situaţions. *Proceedings of Selected Research and Development.* Prezentations a˘t the 1996 National Convenţion of the Associaţion for Educaţionall Communicaţions and Technology. hffps: //files. eric. ed˙gov/fulltext/ED397840.pdf

Small, R.V., Gluck, M., (1994). The Relafion↴hip of

Motivaţional Condiţions to Efective Instrucţional Attributes: A magnitude Scaling Approach. *Educaţionall Technology,* 34 (8): 33 – 40.

Smith, J.L., Wagaman, J., Handley, I.M. (2009). Keeping it dull or making it fun: Task variation as a funcţion of promoţion versus prevention focus. *Motivaţion and Emoţion,* 33: 150 – 160. DOI: 10.1007/st 1031 – 008 – 9118 – 9

Sommers, J., Vodanovich, S. (2000). Boredom Proneness: Its Relafionɔhip to Psychological and Psysical-Health Symptoms. *Journal of Clinical Psychology,* 56 (1): 149 – 155.

Spaeth, M., Weichold, K., Silbereisen, R.K. (2015). The development of leisure boredom în early adolescence: Predictors and longitudinal associaţions with delinguency and depression. *Developmental psychology,* 51 (10): 1380. hffps: //doi. org/10.1037/a0039480

Sprang, G., Clark, J.J., Whitt-Woosley, A. (2007). Compassion fatigue, compassion satisfacţion, and burnout: Factors impacting a professionalȝs quality of life. *Journal of Loss and Trauma,* 12 (3): 259 – 280.

Steele, R., Henderson, P., Lennon, F., Swinden, D. (2013). Boredom among psychiatric inpatients: Does it matter?. *Advances în Psychiatric Treatment,* 19 (4): 259 – 267.

Steward, R. (2002). The Reality of Organizations. Double Day & Comp.

Stolarski, M., Witowska, J. (2017). Balancing oneȝs own time perspective from aerial view: Metacognitive processes and temporal framing. în A. Kostic, D. Chadee (Eds.), *Time perspective. Theory and practice* (pp. 117 – 141). Londra: Palgrave M˟A˟C˟Millan, hffps: //doi˙org/10.1057/978-l-137 – 60191 – 96

Strecher, V.J. (2018). *De ce e important un scop în viaţă.* București: Editura Litera.

Strângaris, A. (2016). Boredom and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51* (12): 1335 – 1336.

Struk, A.A., Scholer, A.A., Danckert, J. (2016). A self-regulatory approach to understanding boredom proneness. *Cognition and Emoţion,* 30 (8): 1388 – 1401.

Struk, J.S.A., Carriere, J.A.C., Cheyne, J.A., Danckert, J. (2015). A Short Boredom Proneness Scale: Development and Psychometric Properties. joumalssagepub˙com/doi: 10.1177/1073191115609996

Sundstrôm, M., Hielm-Lidholm, S., Radon, A. (2019). Clicking the boredom away – Exploring impulse fashion buying behavior online. *Journal of Retailing and Consumer Services,* 47,150 – 156. hffps: //doi. Org/10.1016/j. jretconser.2018. ÎI.006

Tamborini, R., Eastin, M., Lachlan, K., Skalski, P., Fediuk, T., Brady, R. (2001). Hoştile thoughts, presence and violent virtual video games [paper prezentation]. The 51st Annual Convenţion of the Internaţional Communicaţion Associaţion, Washington, DC, USA.

Titz, W. (2001). Emoţionen von Studierenden în Lemsituationen. Explorative Analysen und Entwicklung von Selbstberichtskalen [Emoţions of students în learning situaţions. Exploratory analysis and development of Selbstbe, richtskalen]. Waxmann: Münster.

Toohey, P. (2012). *Boredom: a lively history.* Londra: Yale University Press.

Toppinen-Tanner, S. (2011). Process of burnout: Structure, antecedents, and consequences. Finnish Institute of Occupational Health. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.

Tuten, T.L. Neidermeyer, P.E. (2004). Performance, Satisfacţion and Turnover în Call Centers: The Efects of Stress and Optimism. *Journal of Buşiness Research,* 57: 26 – 34.

Twenge, M., Martin, G. (2020). Gender differences în associaţions between digital media use and psychological well-being: Evidence from three large datasets. *Journal of Adolescence,* 79: 91 – 102.

Tze, V.M.C., Daniels, L.M., Klassen, R.M. (2016). Evaluating the relafionↄhip between boredom and

academic outeomes: A metaanalysis. *Educaţionall Psychology Review,* 28: 119 – 144. hffps: //doi˙org/10.1007/slob48 – 015 – 9301-y

Tze, V.M.C., Daniels, L.M., Klassen, R.M., Li, J.C.¯H. (2013). Canadian and Chinese university students approaches to coping with academic boredom. *Learning and Individual Differences,* 23: 32 – 43. hffp s: //doi˙org/10.1016Zj. lindif.2012.10.015 Ungar, M. (2012). Let Kids be Bored (occasionally). Psychology Today. Disponibil online: psychologytoday˙com/us/blog/ nurturing/resilience/201206/let-kids-be-bored-occasionally

Vaiana, D. (2020). Burnout în Collège: What Causes it and How to Avoid it. Disponibil online: collegeinfogeek˙com/studentburnout

Vallieres, S. (2011). *Trucuri psihologice pentru părinţi.* Iași: Editura Polirom.

van Hooft, E., van Hooff, M. (2018). The State of Boredom: Frustrating or Depressing?. *Motivaţion and Emoţion,* hffps: // doi˙org/10.1007/S11031 – 018 – 9710 – 6

van Tilburg, W.A. (2020). Leprosy of the soul? A brief history of Boredom. Disponibil online: the conversation˙com/leprosyof-the-soul-a-brief-history-of-boredom-144754

van Tilburg, W.A., Igou, E.R. (2011). On boredom and social identity: A pragmatic meaning-regulation approach. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 37: 1679 – 1691. DOI: 10.1177/ 0146167211418530

van Tilburg, W.A., Igou, E.R., Sedikides, C. (2013). În search of meaningfulness: Nostalgia as an antidote to boredom. *Emoţion,* 13: 450 – 461. DOI: 10.1037/a0030442

van der Heijden, G.A.H., Schepers, J.J.L., Nijssen, E.J. (2012). Understanding workplace boredom, among white collar employees: Temporary reacţions and individual differences. *European Journal of work and Organizaţional Psychology,* 21 (3): 349 – 375.

Vautier, S., Raufaste, E., Cariou, M. (2013). Dimensionality of the revised Life Orientation Test and the status of filler items. *Internaţional Journal of Psychology,*

38: 390400.

Verza, E., Verza, F. (2000). *Psihologia vârstelor.* București: Editura Pro Humanitate.

Vodanovich, S., Kass, S. (1990). A Factor Analytic Study of the Boredom Proneness Scale. *Journal of Personality Assessment,* 55 (1): 115 – 123.

Vodanovich, SJ. (2003). On the possible benefits of boredom: A neglected area în personality research. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal,* 40 (3): 28 – 33.

Vodanovich, S.J., Rupp, D.E. (1999). Are procrastinators prone to boredom?. *Social Behavior and Personality,* 27: 11 – 16.

Vodanovich, S.J., Wallace, J.C., Kass, S. (2005). A confirmatory approach to the factor structure of the Boredom Proneness Scale: Evidence for a two-factor short form. *Journal of Personality Assessment,* 85 (3): 295 – 303.

Vogel-Walcutt, J.J., Fiorella, L., Carper, T., Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educaţionall settings: A comprehensive review. *Educaţionall Psychology Rewiew,* 24,89 – 111. hffps: //doi˙org/10.1007/ S10648 – 011 – 9182 – 7

von Stumm, S., Hell, B., Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science,* 6 (6): 574 – 588. hffp s: //doi˙org/10.1177/1745691611421204

Wallace, D.F. (2009). *This is Water: Some Thoughts, Delivered on a Significant Occasion, about Living a Compassionate Life* (pp. 53 – 55). New York: Little, Brown and Company.

Wang, W.˜C. (2019). Exploring the Relafion↻hip Among Free-Time Management, Leisure Boredom, and Internet Addiction în Undergraduates în Taiwan. *Psychological Reports,* 122 (5): 1651 – 1665. hffps: //doi˙org/10.1177/0033294118789034

Watson, R., Harvey, K., M℃˟Cabe, C., Reynolds, S. (2020). Understanding anhedonia: A qualitative study

exploring loss of interest and pleasure în adolescent depression. *European Child & Adolescent Psychiatry,* 29: 489 – 499.

Wedge, M. (2014). Overscheduled Kids. How much of a good thing is too much?. Disponibil online: psychologytoday˙com/ auzblog/suffer-the-children-overscheduled-kids

Wegmann, E., Ostendorf, S., Brand, M. (2018). Is it beneficiat to use Internet-communicaţion for escaping from boredom? Boredom proneness interacts with cue-induced graving and avoidance expectancies în explaining symptoms of Internetcommunicaţion disorder. *Plea one,* 13 (4): e0195742. hffps: // doi˙org/10.1371/journal. pone.0195742

Wenglert, L., Rosen, A.S. (2000). Measuring optimism-pessimism from beliefs about future events. *Personality and Individual Differences,* 28: 717 – 728.

Westgate, E.C. (2020). Why boredom is interesting. *Current Directions în Psychological Science,* 29 (1): 33 – 40. hffps: //doi˙org/10.1177/ 0963721419884309

Whelan, E., Islam Najmul, A.K.M., Brooks, S. (2020). Is boredom proneness related to social media overload and fatigue? A stressstrain-outeome approach. *Internet Research,* 30 (3): 869 – 887.

Wilde, O. (2005). *The picture of Dorian Gray.* Oxford: Oxford University Press.

Wisner, W. (2020). Signs, Symptoms, and Treatment of Anhedonia. Disponibil online: talkspace˙com/blog/anhedonia-symptomssigns-causes-what-is/

Witowska, J., Schmidt, S., Wittmann, M. (2020). What happens while waiting? How self-regulation affects boredom and subiective time during a real waiting situaţion. *Acta Psychologica,* 205: 103061. hffps: //doi. Org/10.1016/j. actpsy.2020.103061

Wolters, C. (2008). Self-regulated learning and collège students regulation of motivaţion. *Journal of Educaţionall Psychology,* 90: 224 – 235.

Wouters, P., Paas, F., van Merrienboer, J.J. (2008). How to optimize learning from animated models: A review of guidelines based on cognitive load. *Review of Educaţionall Research,* 78 (3): 645 – 675.

Wright Walters, L. (2021). Burning Out în School: What it means and How to Help. Disponibil online: understood˙org/en/learning-thinking-differences-understanding-childs

Yan, L., Gan, Y., Ding, X., Wu, J., Duan, H. (2021). The relaſionɔhip between perceived stress and emoţional distress during the COVID-19 outbreak: Efects of boredom proneness and coping style. *Journal of Anxiety Disorders,* 77: 102328. hſfps: // doi˙org/10.1016/j.janxdis.2020.102328

Yellon, S.L. (1996). *Powerful Principles of Instruction.* New York: Longman Publishers.

Younkin, L. (2020). 5 Tips to help if youzre cating out of stress or boredom. *Eating Well.* Disponibil online: hſfps://www˙catingwell˙com/article/7821944/5-tips-to-help-if-youre-eatingout-of-stress-or-boredom

Zakay, D. (2014). Psychological time as informaţion: The case of boredom. *Frontiers în Psychology,* hſfps://doi˙org/103389/ fpsyg.2014.00917

Zayeni, D., Raynaud, J.P., Revet, A. (2020). Terapeutic and preventive use of video games în child and adolescent psychiatry: A sistematic review. *Frontiers în Psychiatry,* 11: 36.

Zhang, Y., Li, S., Yu, G. (2021). The longitudinal relaſionɔhip between boredom proneness and mobile phone addiction: Evidence from a cross-lagged model. *Current Psychology,* 1 – 8.

Zlate, M. (2000). *Fundamentele psihologiei.* București: Editura Pro Humanitate.

Alte resurse online:

6 Reasons to be Alarmed About Your Childȝs Chronic Boredom. sahmacademy˙com/6reasons-to-be-alarmed-about-your-childschronic-boredom/

Bolnav de plictiseală: Sindromul Boreout (2020),

Deutsche Welle. digi24.ro/magazin/bolnav-de-plictisealasindromulboreout-1293077

Boreout Syndrome – Burnout3s Little Sister (2020). damnitshard, com/boreout-syndrome-not-early-work/

Boreout Syndrome: Boredom a˟t work (2020). virtualpsychcantre. com/boreout-syndrome-boredom-at-work/

Boreout Syndrome: When boredom a˟t work becomes a serious problem (2020). moberries˙com/blog/boreout-syndrome/

Boreout. Este posibilă epuizarea profesională din cauza plictiselii? (2020), deştepţi˙ro/boreout-este-posibilă-epuizarea-profesionaladin-cauza-plictiselii

De ce este bună plictiseala? (2013). adevărul˙ro/life-style/stilde-viaţă/de-plictiseală-150f584fb7bdf4709054717d0/index˙html

Glimpse a˟t How Education Will Possibly Look Like în 2050 (2020).

*Nordy Mates,* studycrumb. vom/future of education

Parents, you donz‡t always need to entertain your kids – boredom is good for them (2020). *The Conversation,* theconversation˙com/ parents-you-dont-always-need-to-entertain-your-kids-boredomis-good-for-them-136383

The Waynemepaine (2019, June 06). PSA: Video Games are supposed to be fun. If you arenz‡t having fun, stop playing video games (a˟t least for a little while), hffps: //www˙reddit. com/r/patientgamers/comments/bxb7kb/psavideogames aresupposedtobefunifyou/

Weight loss: Gain control of emoţional cating (2020, December 09). *Mayo Clinic,* hffps: //www˙mayoclinic˙org/healthy-lifestyle/ weight-loss/indepth/weight-loss/art-20047342

Why boredom is good for your child (2020). theschoolrun˙com/ why-boredom-good-your-child

Why Is My Kid Lazy? 11 Hidden Reasons, parenting for brain, com/why-is-my-kid-lazy/

Why Video Games Get Boring: The Psychology of Fun

(2019, Jul 27). Game Design Lounge, hffps: //gamedesigulounge˙com/ why-video-games-get-boring www˙catingwell˙com www˙mayoclinic˙org